

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO ESCOLAR

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
ESCOLA PÚBLICA, PLANEJAMENTO
E ADMINISTRAÇÃO

TÍTULO

UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A
CONCEPÇÃO DE ARTE ENQUANTO TRABA-
LHO CRIADOR E AS METODOLOGI-
AS DO ENSINO DAS ARTES PÚBLI-
CAS NA ESCOLA PÚBLICA DE CURI-
TIBA.

CONSUELO ALCIONI BORBA DUARTE SCHLICHTA

CURITIBA

1991

Desconfiai do mais trivial; na aparência singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.

Suplicamos expressamente:

não aceites o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem organizada, de arbitrariamente consciente, de humanidade desumanizada nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar."

Bertold Brecht.

ÍNDICE

	PÁGINA
. INTRODUÇÃO.....	03
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A questão do Modelo Es- trutural e do Modelo Estético.....	07
2. O ENSINO DA ARTE	
A metodologia possível.....	21
2.1 Humanização dos Sentidos e dos Objetos.....	25
2.2 Familiarização Cultural e Saber Estético.....	29
2.3 Trabalho Artístico: da Prática Imitativa à Prá- tica Criadora.....	35
. CONCLUSÃO.....	41
. ANEXOS.....	45
. BIBLIOGRAFIA.....	101

I N T R O D U Ç Ã O

INTRODUÇÃO

Ao considerar que a arte, no currículo escolar, tem por tarefa explicitar o seu papel na formação dos sentidos humanos e da emoção estética, é preciso em primeiro lugar apreender o significado do fato artístico no processo de humanização do homem. Neste processo o homem constroí, ao mesmo tempo, os objetos, os sentidos humanos e novas maneiras de sentir e ver através do trabalho, posto que é através do trabalho que o homem se transforma e transforma a natureza.

Tal tarefa exige em segundo lugar, que se faça uma reflexão crítica do ensino da arte na escola pública brasileira. Para tanto é preciso analisar as concepções de arte presentes no período compreendido entre a chegada da Missão Francesa em 1816, que origina no Brasil o sistema de Belas Artes e o Modernismo, que tem como marco 1922. A análise do modo como estes dois momentos influenciaram o ensino da arte é fundamental aqueles que desejam compreender como têm-se posto historicamente sua prática.

Para se examinar a Educação Artística, nesta perspectiva, precisamos também retomar as relações da arte e do estético com as concepções de homem e realidade, no interior do trabalho desenvolvido pelos professores desta disciplina, pois a arte é um acontecimento social e sua significação provém do contexto histórico em que se realiza.

Nesta direção consideramos a atividade artística uma forma de trabalho criador e a análise da função da arte - de prazer estético, de consumo, de ornamento, ou ideológica deve ser feita no interior dos diferentes sistemas econômicos, pois tanto os critérios ou valores que tornam um objeto estético ou não, quanto a função da arte se constroem em conjunto com as transformações dos modos de produção e relacionam-se com as modificações dos modos de sentir e ver.

A partir desta perspectiva, nos contrapomos a estética que toma a obra apenas pelo modo artístico em que foi realizada, considerando que esta possui um valor absoluto, válido para todas as épocas. Tal estética situa a atividade artística fora do tempo e do espaço, conseqüentemente, separa este trabalho das condições de produção de cada sociedade. A distinção entre as obras de arte e os demais objetos e a atitude estética adequada para compreender o artístico são convenções criadas historicamente, is

to significa que sua legitimidade é dada pelas necessidades do sistema de produção que por sua vez gera e reproduz as atitudes consagradas como estéticas.

Esta nova postura frente a análise da obra de arte implica em compreender que "a arte é produção, porque consiste numa apropriação e numa transformação da realidade material e cultural, mediante um trabalho e para satisfazer uma necessidade social." (Canclini, 1984: 35).

O conceito de produção explicitado anteriormente nos permite então, retomar a relação estética, situando-a além da análise das qualidades do objeto artístico ou do procedimento técnico próprio do sujeito que produz artisticamente. O que nos propomos evidenciar é que, o estudo das técnicas ou procedimentos em conjunto com o estudo das relações sociais, nos permite compreender a dimensão criadora do trabalho enquanto um atividade na qual o homem transforma a natureza, a cultura e conseqüentemente se transforma.

Em síntese, nossa análise será norteadada pela concepção de arte como forma de trabalho criador. Deste modo pretendemos também, rever a própria função da arte que nesta perspectiva, não se reduz a ornamento ou prazer estético mas é um modo peculiar de apropriação da realidade humano-social, possível a partir da humanização dos objetos e dos sentidos.

Assim, faremos inicialmente uma reflexão dos fundamentos estéticos que tem matizado o ensino da arte e em que medida estes pressupostos determinam qual conhecimento é tomado como conhecimento artístico na atividade escolar.

Dedicamos, então, a primeira parte deste texto ao estudo da função da arte na escola a partir das relações desta com a sociedade. Para esta tarefa será necessário rever criticamente as interpretações estéticas que tem influenciado o ensino da Educação Artística, pois a revisão dos modelos estéticos implícitos no trabalho do professor é a base sobre a qual construiremos a análise da trajetória do ensino da arte.

Na segunda parte, pretendemos a partir da reflexão sobre os modelos estéticos em conjunto com as práticas desenvolvidas sistematizar os princípios da metodologia historicamente possível.

Tendo em vista que a análise do ensino da arte traz em seu interior também uma revisão da metodologia que reveste tal prática, entendemos que esta análise não deve se limitar apenas em levantar fontes e influências estéticas, mas demarcar a relação do artístico com o contexto cultural e histórico no qual este foi produzido.

Para compor os pressupostos da metodologia coerente com a

concepção de arte enquanto uma forma peculiar de trabalho criador, lançamos mão também da função cognoscitiva e ideológica da arte com o objetivo de mostrar que estas três esferas essenciais do fato artístico são também os três aspectos que possibilitam a sistematização dos procedimentos metodológicos presentes na prática diária do professor.

Desta forma a humanização dos objetos e dos sentidos; a familiarização cultural e o saber estético e também o trabalho artístico são os três aspectos que dão forma a metodologia do ensino da arte que dá conta de explicitar a tarefa da arte - satisfazer a necessidade humana de expressão, afirmação e interação com a realidade.

Na segunda parte desta monografia estas três interpretações serão analisados sempre com a preocupação de esclarecer que a nível do encaminhamento metodológico elas deverão ser trabalhadas simultaneamente para objetivar a tarefa do ensino da arte; isto é, ser instrumento para a apreensão do saber estético, para a formação dos sentidos humanos e em particular da sensibilidade estética; e para a produção ou fruição da produção artística existente.

Esta não é uma tarefa fácil, exatamente porque o discurso preponderante que dirige a prática do professor tem sido guiado pelas categorias da originalidade, do talento e do mistério. Este modo de trabalhar com a arte na escola esconde do professor sua própria conformação, ou seja, o discurso dirigido pela categoria da originalidade ao negar a influência desta ou daquela corrente filosófica é já o pressuposto de uma já presente concepção estética.

Outra dificuldade para a sistematização desta análise foi a ausência de estudos mais rigorosos sobre a trajetória da arte, ou seja, as referências que se encontram sobre o ensino da arte são na sua grande maioria reflexo de leituras meramente cronológicas centradas ora no artista ou na obra, ora nos movimentos de arte ou estilos. São leituras descolocadas do contexto histórico, consequentemente perdem de vista a construção histórica da função da arte e a relatividade dos valores estéticos.

É precisamente, nesta contradição que pensaremos nossa prática, no sentido de procurar entender o pensamento estético que tem caracterizado o ensino da arte e a função desta na escola pública brasileira.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A questão do modelo estrutural e do modelo estético.

Para que seja possível a retomada do ensino da arte aprendendo sua historicidade é evidente a necessidade de explicar estas práticas pela abordagem da concepção de arte como forma de conhecimento, como ideologia e como trabalho criador. Passaremos então, a uma revisão da orientação estética presente no ensino decorrente do sistema de Belas Artes que tem seu perfil traçado sob a influência da Missão Francesa, vinda para o Brasil em 1816. Este ensino da arte, centrado em exercícios de cópia e reprodução fiel dos cânones e proporções rigidamente estabelecidas requer da concepção de arte como forma de conhecimento. De um lado para ser compreendido como se pôs historicamente e de outro, por que ainda permeia a atividade artística escolar.

A seguir, pretendemos analisar o ensino que sob a influência dos Movimentos Modernistas da década de 20, tem na Semana de Arte Moderna um marco importante. A nível do ensino da arte, como ênfase nos ateliês livres, tem esta prática sua orientação sistematizada no Movimento das escolinhas de Arte, inaugurado em 1948 por Augusto Rodrigues. Para analisar este ensino é fundamental rever a função ideológica de arte pois esta dimensão desempenha uma influência preponderante no modo como a prática artística se desenvolve naquele momento, na escola. Esta prática privilegia categorias como a inspiração, a criatividade e a expressão espontânea e individual, fundamentada na visão de que a arte não se ensina, se expressa.

Por último, trataremos da arte como forma de trabalho criador, para analisarmos o ensino da Educação Artística enquanto disciplina obrigatória a partir da Lei 5692/71. No caso desta prática, embora o trabalho artístico se faça obrigatório na escola, contraditoriamente é o momento em que há um maior barateamento tanto do conhecimento, quanto do trabalho artístico.

Cronologicamente temos primeiro a Missão Francesa, depois as Escolinhas de Arte e por terceiro a Lei 5692/71. Na medida do possível pretendemos tratar estes três momentos de modo didático para um melhor entendimento destas práticas. No entanto, gostaríamos que ficasse claro também que não pretendemos contruir nossa análise numa linha cronológica. Pretendemos analisá-los a partir dos

fundamentos históricos e estéticos que permearam tais propostas de trabalho artístico e que ainda tem marcado o ensino da arte, sem perder de vista que a reflexão destes fundamentos tem por base as relações entre o artístico e o contexto.

É esta perspectiva que permite desvelar a contradição presente em um ou outro ensino, frente as diferentes funções da arte ou diante dos critérios estéticos construídos e sistematizados historicamente.

Tais reflexões pretendem viabilizar a execução de uma proposta pedagógica necessária para a apropriação do conhecimento artístico e da produção cultural existente e também explicitar a significação da arte no processo de humanização do homem, visto que, este como ser criador, se transforma e transforma a natureza através do trabalho.

Deste modo, um pressuposto fundamental desta reflexão é o de que a arte tem como função propor novas formas de refletir sobre as relações sociais, pois mais do que representar o real, sua tarefa consiste em uma apropriação da realidade, possível quando a arte através da humanização dos objetos e dos sentidos já humanizados pelo trabalho, faz-nos penetrar na realidade humana.

Ao se falar em ensino artístico, está sempre implícita uma determinada concepção de arte, isto é, um modo de compreendê-la que fundamenta nossa prática e explica como fazemos nosso trabalho.

Esta é, portanto, a pedra angular de nossas considerações: Rever as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino artístico tendo como pressuposto que, a arte é produto tanto histórico quanto cultural pois a sua finalidade ou função tem suas raízes nas relações sociais de produção.

Passaremos a ver, então, de modo mais sistemático, estas práticas, estabelecendo a significação da arte no processo de humanização do homem.

Tomemos primeiramente a concepção da arte como forma de conhecimento. Neste plano enfatiza-se, acima de tudo, a apreensão das características essenciais da realidade pelo artista, a fim de captar sua estrutura interna.

Isto significa que a arte, segundo sua função cognoscitiva, deve possibilitar ao sujeito "superar os reducionismos estereotipados e prepará-lo para o uso de cânones, modos de compor ou sistemas de representação como instrumentos de informação e penetração na realidade sem confundí-los com a realidade mesma.

"O homem ante a complexidade do real, tem criado sistemas (leis) que lhe permitem um diálogo compreensível com a realidade, na busca de sua estrutura interna" (Díaz, 1986:28).

Na análise da concepção da arte como forma de conhecimento,

não devemos perder de vista que esta também tem uma função ideológica enquanto o artista estende à realidade seu olhar histórico a fim de expressar sua visão do mundo e expressar sua época. No plano cognoscitivo, temos também como pressuposto um olhar histórico que é também um ponto de partida para a compreensão da estrutura significativa da realidade humano-social ou seja, da apreensão da realidade de modo artístico, da apreensão conjunta de forma e conteúdo.

Segundo Vázquez, "o homem é o objeto específico da arte, ainda que nem sempre seja o objeto da representação artística. Os objetos não humanos representados artisticamente não são pura e simplesmente objetos representados, mas aparecem em certa relação com o homem; ou seja, revelando-nos não o que são em si, mas o que são para o homem, isto é, humanizados. O objeto representado é portador de uma significação social, de um mundo humano. Portanto ao refletir a realidade objetiva, o artista faz-nos penetrar na realidade humana.

Assim, pois, a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência mas em sua relação com a essência humana". (VÁZQUEZ, 1978:35).

A título de esclarecimento, no ensino do Desenho, temos por exemplo em 1800, a inclusão do modelo vivo, atividade artística presente também no ensino vinculado a Missão Francesa. Neste ensino, o modelo tinha como função servir de base para a observação porque a imagem desenhada não correspondia ao que era visto e sim aos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclassicista. Assim não se reproduzia o observado, porém se reproduzia figuras que traduziam os ideais de beleza greco-romanos que obedeciam a um conjunto de regras fundamentado no sistema matemático renascentista de Leonardo.

Mais uma vez é preciso esclarecer que, a arte enquanto forma de conhecimento - "conhecimento específico de uma realidade específica: o homem como um todo único, vivo, concreto - que transforma a natureza exterior e que, partindo dela faz surgir uma nova realidade ou obra de arte" (VÁZQUEZ, 1978:36), longe de ter sido um pressuposto no ensino desenvolvido pela Missão Francesa, perdeu sua riqueza ao ser tomado de forma fragmentada ou seja, tomado como conhecimento técnico. A Arte só é conhecimento na medida em que é criação, portanto é neste aspecto que está presente a riqueza do conhecimento artístico que é fruto de uma fazer onde o artista procura apreender aspectos essenciais da realidade humana.

O ensino que dá ênfase a arte enquanto conhecimento técnico, perdendo de vista o conhecimento da realidade humano-social tem

suas raízes históricas nos critérios neoclássicos fundamentado no modelo imposto pela Missão Francesa que origina no Brasil o sistema de Belas Artes. Também o ensinamento de Artes e Ofícios (1549 a 1780), nas áreas de escultura, pintura, canto, regência desenvolvido pelos Jesuítas, sob a aparência de cumprir a função cognoscitiva da arte faz da representação das coisas um fim e não um meio para se conhecer a realidade.

A partir de uma análise crítica do ensino da arte que aparentemente se revestia da concepção de arte como conhecimento, consideramos que, uma tal concepção longe de ter cumprido seu papel, tem ainda um longo caminho a percorrer no sentido de fundamentar uma proposta de ensino artístico. É pois, justamente na crítica ao velho academicismo que se forja uma proposta de arte que compreenda verdadeiramente o significado do seu objeto - a realidade humano social.

Entedemos que, na medida em que o ensino da arte apoiado na cópia e na repetição de um modelo, perde de vista sua função cognóstica uma vez que a figura real, exterior tem de ser superada para se chegar a uma determinada figura ou obra de arte, perde de vista também que a função de arte é possibilitar a apreensão dos aspectos essenciais da realidade humano-social.

O ensino fundamentado na obediência à perspectiva linear como critério regulador da correção pictórica tem como pressuposto estético a arte clássica que no Brasil se traduziu numa prática determinadamente neoclássica, que configurava os ensinamentos e atividades artísticas dos membros da Missão Francesa.

Esta prática eminentemente neoclássica aliada aos interesses da monarquia se traduz no Brasil em uma arte a serviço dos ideais da aristocracia. Desta forma, a arte considerada símbolo de refinamento passou a ser praticada pelas classes sociais como um requinte de distinção, um passatempo, um luxo de privilegiados.

A título de esclareciemnto, consideramos fundamental ao professor entender que, os determinantes econômicos e sociais interferem nas relações entre os homens e os objetos; por conseguinte não são únicos nem absolutos. Tanto os valores estéticos quanto as diversas funções que a arte tem cumprido foram construídos no interior das relações sociais.

Nas sociedades teocráticas e nas feudais, por exemplo, a arte é predominantemente instrumento da religião, sendo que de forma simbólica ela traduz a relação do homem com o sobrenatural. Os signos estéticos revelam a aspiração por uma vivência puramente espiritual, sendo que este modo artístico de organização das figuras e do espaço se contrapõe radicalmente ao naturalismo e os valores sociais, morais e políticos romanos. Assim, no Renascimento

e na época das Revoluções Burguesas dos séculos XVII e XVIII, a arte foi um instrumento de luta da burguesia contra os valores arcaicos do mundo feudal. A mudança de temas, substituindo o pomposo e o transcendente, apresenta uma nova hierarquia de valores, que expressa a atitude do homem burguês que aspira conhecer a realidade para dominá-la, se colocando desta forma não mais como servo de Deus, mas como centro do universo.

Esta aparente harmonia da arte com os ideais burgueses, perdura enquanto não se revelam as contradições entre os interesses da nova classe social que assume o poder e os interesses do proletariado.

Deste modo compreendemos que, a tarefa da arte, é possibilitar o desvelamento das contradições sociais, e que este também é o pressuposto para se entender que o valor estético do produto artístico se dá no interior das relações entre os modos de compor e as relações sociais de produção. Este caminho possibilita a superação da padronização imposta pela classe dominante pois, nenhum modo de compor pode ser considerado único e permanente.

No ensino da arte, quando não há a clareza necessária sobre estes pressupostos, se toma um quadro pintado fora das leis da perspectiva como um quadro errado, ou seja, este modo de compor o espaço em torno de um ponto de vista único é tomado como absoluto e permanente. Na sistematização deste modo de compor baseado na perspectiva linear, um mesmo objeto, visto de acordo com diferentes distâncias apresenta ao olho humano imagens de diferentes tamanhos, subtendendo diferentes ângulos visuais, assim quanto mais distante um objeto, menor será seu tamanho aparente.

Ora, com relação a esta questão é preciso que se entenda que o uso desta relação geométrica foi introduzida pelos pintores do Renascimento como um modo de representar as relações espaciais, portanto este modo de compor foi construído em um determinado momento e o objetivo artístico que perseguiram era o domínio ótico-científico da natureza. Não se tratou, no entanto de uma simples inovação formal, pois o artista renascentista, conformado por uma concepção humanista organizou, as figuras e o fundo explicitando este novo modo de ver o espaço.

A cópia da natureza ligada a um ponto fixo de observação, se fundou na mesma concepção que gerou a representação do espaço através da perspectiva linear e o modelado mediante sombras. As formas são representadas conjuntamente em um sistema fixo de ordem impírica e seu significado contém também uma característica fixa. Deste modo, tal estrutura gerou em seu interior sua própria superação.

O que pretendemos deixar claro é que uma nova estrutura plástica, ou um novo modo de organização artístico, não é uma meta

final, é um novo ponto de partida para a compreensão das relações entre os elementos significativos da realidade humano-social. Isto significa que pensar e ver, em termos de objetos estáticos e separados, idênticos a si mesmos, traz também em seu interior uma concepção de mundo estática e fragmentada, de modo que tal concepção não apreende a dinâmica das relações sociais. Por conseguinte, não apreende o ritmo de ordem plástica inerente a dinâmica da existência social. Neste sentido, considera-se que o repouso ou o movimento constituem processos completamente diferentes. No entanto, o repouso é na realidade um tipo especial de movimento e o movimento é também uma forma de repouso.

A imagem plástica só pode cumprir sua tarefa social se apreende esta unidade das direções opostas e a refere a realidade humano-social.

A função da arte contemporânea desta forma, consiste em apreender e por em movimento as forças dinâmicas das imagens visuais. Para dar conta de tal tarefa se deve ter uma clara compreensão das relações sociais, aliada a competência intelectual e técnica para se objetivar a experiência humana de forma plástica. Só se alcançará esta meta quando o significado da arte - ampliar e enriquecer, a realidade já humanizada pelo trabalho humano. - estiver em inseparável unidade com a realidade humano-social.

Assim, do mesmo modo em que se busca criar uma totalidade espacial através das interrelações das forças plásticas, se busca também uma ordem de significado e a estrutura interna da realidade humano-social.

No Brasil, o modelo estético neoclássico, trazido pela Missão Francesa é fundado nos critérios normativos e de estilo da estética clássica, sendo que o trabalho artístico se detém na capacidade e destreza do aprendiz em reproduzir os padrões clássicos de beleza. Deste modo, cabe ao mestre ou professor, neste ensino, de acordo com seus pressupostos considerado tradicional; trabalhar as normas e técnicas pré-estabelecidas e, ao aprendiz ou aluno, a tarefa de copiar ou reproduzir modelos.

Ora, com relação à possibilidade de uma análise crítica, é necessário, em primeiro lugar, não perdermos de vista que a obra de arte é o objeto no qual o homem se expressa, se exterioriza e conhece a si mesmo. E em segundo lugar, a atividade - inserção do sujeito, ser histórico-social capaz de transformar a natureza e criar um mundo humano a sua medida - é também o pressuposto de sua relação estética com o mundo. Deste modo fica claro que a finalidade da arte não é a cópia ou reprodução da natureza vinculado a um único modo de representação.

Até agora analisamos a problemática do ensino da arte fundamentado nos critérios estéticos neoclássicos. No entanto, julgamos que para melhor entendimento deste ensino, é necessário analisar a prática que, em contraposição a esta, é fundamentada na estética moderna. Na crítica e na superação do padrão estético clássico, a estética moderna privilegia a inspiração, a sensibilidade, acentuando o aspecto subjetivo, pressuposto que tem por base a genialidade individual.

É justamente neste ponto que aparece muito clara a diferença entre a concepção presente e a precedente. O ensino da arte, desenvolvido sob a base da estética clássica, subordina a imaginação à observação na busca do domínio das leis que regem a forma. E o ensino regido sob a base da estética moderna, subordina o conhecimento técnico e a artesanaria à criatividade e à expressão.

Este ensino no Brasil, sofre a influência dos Movimentos Modernistas da década de 20, que tem a Semana de Arte Moderna (1922) como um marco importante. Neste momento, se busca na arte brasileira, características próprias tanto na temática quanto no domínio das leis que regem a forma, no intuito de romper com a transposição mecanicista dos padrões estéticos europeus.

O que nos interessa deixar claro é que a análise de um determinado ensino da arte não pode ser feita apenas a partir do levantamento do referencial estético que lhe dá forma, pois este referencial estético é construído a partir de determinadas condições históricas. Assim, o estético não é uma essência de certos objetos, porém um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as relações sociais de produção. Deste modo, o gosto por certo tipo de arte é produzido socialmente, portanto, a análise da estética que fundamenta um determinado ensino da arte deve partir da análise crítica das condições sociais em que se produz o artístico.

É esta perspectiva que dá conta de explicar a necessidade que a intelectualidade brasileira sentiu de corresponder as exigências históricas dos novos tempos e assim superar modelos arcaicos. Desta forma, libertou nossa criação artística dos padrões europeus que, mais do que inovação estilística e busca de uma temática, foi consequência de mudanças político-econômicas na sociedade brasileira.

"Também, convém acentuar - não será o tema ou assunto que dará autenticidade brasileira a uma pintura. O simples fato de pintar uma baiana, um sambista ou um papagaio, não quer dizer que seja o pintor autenticamente brasileiro. Ninguém desenhou e pintou mais assuntos brasileiros do que Debret, vindo com a Missão

Francesa de 1816. No entanto é o menos brasileiro de todos os de senhistas e pintores do mundo.

Carlos Gomes, apesar de sua temática, os índios Ceci e Peri em O Guarani, é um músico italiano que usa um tema brasileiro em forma europeia." (Cavalcanti, 1966:193).

O que pretendemos aqui, é apenas indicar a vinculação entre o estético e o modelo econômico-político, assinalando o fato de que tanto a arte fundamentada na estética clássica, quanto a arte que tem por base a estética moderna representam nada mais que uma forma de transplante cultural, esquecendo-se que embora estas duas estéticas se contradigam em alguns aspectos, ambas não apreendem as relações da arte com a sociedade da qual faz parte, evidenciando internamente uma concepção de arte isolada do contexto.

A tentativa de compreender as relações da prática artística com a base econômica exige uma concepção de arte que apreenda a função ideológica desta, porém sem a reduzir essencialmente a uma forma ideológica.

Para isso é preciso situar a arte no modelo estrutura e superestrutura, ou seja compreender as relações do fenômeno artístico com a base econômica. A arte faz parte da superestrutura, e é sob uma determinada base econômica que são gerados os sistemas, cânones ou imagens, sendo que também são determinadas pelo sistema produtivo as normas que estabelecem, por exemplo, quais objetos reúnem qualidades estéticas ou não.

Outro aspecto essencial para seguir nesta análise é que tanto o artista tem uma conformação histórica e social, quanto seu trabalho é o resultado de tais condições históricas. Portanto, assim como o homem, os objetos são determinados por um sistema de convenções que, por sua vez é regulado pelas necessidades sociais.

É preciso não perder de vista que a compreensão da arte, pela sua construção histórica, não significa a redução do valor estético dos objetos artísticos às idéias do artista e ao momento histórico que a fez surgir. Mas, contrariamente, sendo a arte uma manifestação de uma nova realidade, uma tentativa de buscar novamente o permanente, mediante sua perdurabilidade, ela transcende os limites de classe ou ideológicos que a tornaram possível. Deste modo, a obra de arte é uma nova realidade e um novo absoluto que possibilita aos homens do atual modo de produção capitalista a fruição tanto da Arte Grega quanto da Arte Expressionista.

Pelo seu caráter ideológico e por ser um produto do homem historicamente condicionado o universal que a arte realiza não é o universal descolado do tempo e do espaço, porém um universal que não separa arte e sociedade.

O ato de separar as obras de arte dos demais objetos, de superestimar os aspectos subjetivos da produção e da recepção tem por origem a estética moderna, sendo que estes pressupostos levaram a se acreditar que o sentido da arte nada tinha a ver com o sistema econômico. De acordo com estes pressupostos a nível do ensino da arte se reproduziu então, a duas contradições: De um lado, ao se dicotomizar dentro da obra o conteúdo da forma, exacerbando o conteúdo pela aparente clareza com que traduz as idéias que se pensa ver nela, predominou na escola a visão de que o conhecimento artístico se reduz ao domínio do conteúdo das outras ciências e que as linguagens artísticas são um meio artístico para se apresentar estes conteúdos. Desta forma, se perdeu de vista que cada arte estabelece seus diversos sistemas de signos e técnicas de composição, repetindo o erro idealista de se separar na arte forma e conteúdo, considerando-se a arte só como ideologia.

Por outro lado, predominou, na escola, a visão de que o domínio do conhecimento artístico estava subordinado a leis misteriosas e quase sagradas regidas pelo dom gratuito e pelo talento individual. Assim, decorre deste pensamento a idéia de que as categorias estéticas - o talento, a inspiração, a emoção, o dom - são inatas ou naturais, portanto o acesso a arte pertencia a uns poucos escolhidos. Tal concepção também está fundamentada na hipótese de que o conhecimento é algo interno ao sujeito cognoscente e deste modo, os talentosos, a medida que recebiam o estímulo do orientador, naturalmente seriam criativos. Nesta perspectiva, o ensino da arte acentuava a subjetividade e a individualidade privilegiando a inspiração e a sensibilidade.

No ensino tradicional da arte, o desenho é concebido como execução gráfica de formas pré-estabelecidas para representar objetos, assim sua aprendizagem era decorrente de atividades padronizadas. Pretendia um aprendizado, principalmente pela cópia, de acordo com um modelo considerado correto, sendo que o critério de certo ou errado (chegando ao feio ou bonito) era o padrão estético do professor, padrão este, geralmente oculto ao aluno.

É justamente sobre estes aspectos do ensino tradicional da arte que os professores e estudiosos deste trabalho na escola vêm a fazer sua crítica concretizando, a partir da década de 20. uma nova maneira de se entender a expressão artística.

De certa forma, anteriormente à Semana de Arte Moderna (1922), já havia em Gêrmem, um novo pensamento em relação ao ensino da arte, que passa a ver o trabalho com a arte na escola como meio de liberação das emoções e expressão das experiências individuais. Embora a nível do ensino oficial a tendência predominante

continuasse a encarar a arte como um modo de preparação intelectual ligado portanto, aos valores pragmáticos e técnicos, os professores a partir de então, passam a desenvolver o ensino da arte tendo por base os pressupostos da psicologia.

Dentro deste contexto, a ruptura com os padrões de beleza ideal da estética clássica no meio artístico, os princípios da pedagogia da Escola Nova e a ênfase no desenvolvimento psicológico infantil que permeiam a prática pedagógica substituem, a nosso ver, os exercícios de cópia pela prática da livre expressão.

Desta forma, o ensino da arte deixa de ser tomado a partir do conhecimento técnico que, embora fragmentado, havia na escola tradicional e centra-se na expressão individual do aluno. Este ensino tem como pressuposto a estética moderna que acentua a subjetividade e a individualidade, conseqüentemente, na medida em que toma o conhecimento enquanto expressão espontânea e imediata do universo individual interior, nega à grande maioria o acesso ao conhecimento artístico produzido historicamente.

Para se compreender a função ideológica da arte não podemos perder de vista que a expressão, enquanto uma dimensão essencial da arte avança além das idéias do autor, pois é concomitantemente um acontecimento emocional e cultural. Deste ponto de vista, fica claro que a expressão, de imediato, é uma possibilidade, aberta a todos, mas que a expressão artística se dá de acordo com o acesso ao conhecimento artístico e no processo de formação dos sentidos humanos. Ainda que os sentidos humanos, necessários a expressão artística, exijam necessariamente os órgãos sensoriais, estes não surgiram somente como resultado de um desenvolvimento natural. Surgiram, antes de mais nada, como resultado do desenvolvimento histórico-social do homem, da criação de um mundo humano e da auto-criação do homem mediante a atividade prática.

Deste modo, consideramos que cabe à escola, através do conhecimento artístico sistematizado, possibilitar ao aluno, a partir da sua inserção social, as condições concretas para a satisfação da necessidade humana de afirmação e interação com a realidade na atividade artística.

Para se concluir a análise das práticas do ensino da arte, faz-se necessário levar em consideração o momento em que ela se torna disciplina chamada Educação Artística.

Não se pode perder de vista que é a partir da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 que o ensino da arte se torna obrigatório na escola, e é neste momento que, tendo como pano de fundo a concepção tecnicista e a influência ainda escolanovista que se esvazia mais o trabalho artístico, pois a atividade estética passa a ter por base as técnicas e habilidades, com o intuito de que o aluno domine os materiais necessários na sua expressão.

Até aqui, consideramos que a Arte faz parte de uma totalidade mais ampla, em relação à qual assume seu pleno sentido. Dentro desta totalidade se encontra a função da arte - enquanto forma de conhecimento e ideologia.

"por certo, a arte tem um conteúdo ideológico, mas só o tem na medida em que a ideologia perde sua substantividade para integrar-se nesta nova realidade que é a obra de arte. Isto significa que os problemas ideológicos que o artista se coloca tem de ser resolvidos artisticamente. A arte, por seu tempo, pode cumprir uma função cognoscitiva, a de refletir a essência do real, mas só pode cumprir esta função quando cria uma nova realidade, não mediante a cópia ou a imitação do já existente. Ou seja, os problemas cognoscitivos que o artista se coloca devem ser resolvidos artisticamente. Esquecer visto- ou seja, reduzir a arte à ideologia ou a uma mera forma de conhecimento - é esquecer que a obra artística e, antes de mais nada, criação, manifestação do poder criador do homem. E nisto residem as limitações das concepções da arte que examinamos anteriormente.

De um ponto de vista verdadeiramente estético, a obra de arte não vive da ideologia que a inspira, nem da sua condição de reflexo da realidade. Vive por si mesma, com uma realidade própria, na qual se integra o que ela expressa ou reflete. Uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, e vive graças a potência criadora que encarna. (VÁZQUEZ, 1978:46).

Esta perspectiva revela o fato de que a arte é uma determinada produção que requer portanto o seu consumo ou fruição. Desta forma, a atividade artística manifesta objetivamente a apropriação da realidade humano-social pelo artista e consequentemente, exige uma nova apropriação que só se realiza em seu consumo ou fruição estética. Toda obra artística é uma mensagem, detém um significado humano, que só se realiza como meio ou instrumento de interação, quando sua significação é apropriada pelos homens.

Voltamos a lembrar que, a concepção de arte enquanto uma atividade criadora, explicita a compreensão da produção artística além do estudo das qualidades estéticas do objeto artístico ou dos procedimentos do sujeito que produz artisticamente. Isso porque, o modo de representação, de composição, de figuração, como também o modo de percepção, são consequência do modo de produção, distribuição e consumo da arte e variam não só de acordo com esta, mas também de acordo com o modo de produção da sociedade.

É necessário esclarecer também que, o conhecimento técnico artístico, construído ao longo da história das artes e determinados pelo sistema produtivo, foi considerado na Escola Tradicio

nal como o conjunto de regras de um determinado modelo estético. No entanto, precisamos compreender que o conhecimento técnico-artístico se constitui em uma operação ordenadora e necessária ao projeto e à construção da composição artística. A criação destes modos de organização que se traduzem em cânones ou regras, além de um exercício artesanal, é a maneira pela qual objetivamos nossa expressão.

Na Escola Nova, o trabalho é centrado na expressão individual, se esquecendo que é a partir do domínio técnico-artesanal, que a expressão se faz mais rica pois a expressão é um processo resultante tanto das condições históricas do sujeito que satisfaz uma necessidade de expressão, quando é maestria artesanal que torna possível uma determinada apropriação de forma artística, da realidade humano-social.

Ainda que na Pedagogia Tecnicista, o trabalho artístico se faça obrigatório na escola, entendemos que contraditoriamente, é o momento em que mais se perde de vista o conhecimento técnico-artístico, pois o exercício artesanal e a expressão são substituídos pela experimentação dos recursos e materiais, na atividade artística.

Frete a análise que fizemos até o presente momento, faz-se necessário investigar a natureza da arte como forma de trabalho criador, pois a criação artística, sob uma perspectiva histórica se objetiva na produção ou na fruição do fato artístico, tem um caráter social e se realiza através dos sentidos humanos, no processo de humanização da natureza e do homem.

Para o entendimento da concepção de arte enquanto criação, cabe aqui enfatizar que esta atividade humana centra-se na imitação e na criação, que se alimentam uma da outra, se sucedem e se interpenetram.

O exercício artístico, reduzido a experimentação de materiais, a aprendizagem decorrente de atividades padronizadas tais como: recorte de coelhos de cartolina para a Páscoa, preenchimento de pontilhados, pintura de formas prontas, execução de cópias ou o aprendizado do desenho do mais simples para o mais complexo - prática bastante difundida a partir da 5692/71 - tem imbutida a negação da presença do humano na atividade artística. Por isso, quando sublinhamos a presença do humano na arte, destacamos sua essência e função primordial: o de ser uma forma peculiar do trabalho criador.

"A concepção da arte como forma de trabalho criador não exclui seu reconhecimento como forma ideológica, nem tampouco ignora a função cognoscitiva que pode cumprir, mas não a reduz ao seu conteúdo ideológico nem ao seu valor cognoscitivo. Os que reduzem o artístico ao ideológico perdem de vista sua dimensão

essencial, criadora; os que vêm nele apenas uma forma de reflexo da realidade esquecem mais ainda este plano fundamental, isto é, esquecem que o produto artístico é uma nova realidade que testemunham antes de mais nada, a presença do homem como ser criador." (VÁZQUEZ, 1978:49).

Na concepção de arte como uma atividade humana, cabe infatizar que esta atividade centra-se na imitação e na criação que se sucedem e se alimentam uma da outra. No entanto, a criação não se dá na imitação ou cópia da realidade, nem é expressão direta e imediata, isto significa que a questão central não é a aproximação ou o distanciamento das formas ou figuras reais, mas o entendimento da arte por e para o homem, visto que este cria objetos artísticos porque neles se afirma, se faz mais humano.

Nesta perspectiva, entendemos que a prática imitativa está apoiada em normas já conhecidas, se faz na repetição de conhecimentos selecionados a partir de leis e regras extraídas da produção artística existente. Não obstante, esta prática tem como pressuposto uma prática criadora, um modo de fazer que, ao mesmo tempo que inventa o modo de fazer, cria suas regras. Desta forma, a reiteração se sustenta em uma criação já existente.

Ao analisar a arte enquanto uma atividade criadora, pretendemos explicitar a função da Educação Artística, pois entendemos como papel do professor no ensino da arte, trabalhar com os conhecimentos necessários ao aluno para que este reconheça e interprete na obra de arte tanto a objetivação da realidade humano-social quanto uma criação humana.

Em síntese, o objeto artístico concretiza a expressão do homem, seu olhar sobre a realidade e enquanto forma específica de conhecimento desta realidade, é fruto de seu fazer imitativo ou criador. Isto significa que o trabalho artístico também impõe o domínio de determinados procedimentos para construir, da realidade, sua transfiguração na representação artística pois, criar é ampliar, enriquecer, transformar o mundo e o homem.

Frente a esta reflexão, concluímos que o trabalho artístico resulta da ação conjunta do olhar histórico, do pensamento e da ação criadora do homem, o que sublinha também o caráter criador do trabalho humano.

2. O ENSINO DA ARTE
A metodologia possível

2. O ENSINO DA ARTE

A metodologia possível

Esta monografia tem uma característica, a nosso ver, singular: não foi realizada nem por um crítico de arte, nem por um artista, mas por uma professora de Educação Artística. Assim, a diferença, não diz respeito, como se poderia pensar a um menor rigor metodológico, mas sim na razão para a construção do trabalho, uma vez que como professora de arte, a questão da metodologia própria para o ensino da arte, é inerente ao desenvolvimento efetivo do nosso trabalho. Sendo uma proposta desenvolvida por uma professora, ela tem, também, a característica de ser uma análise e por conseguinte, uma crítica em relação as metodologias construídas para o ensino artístico.

Nossa análise, no entanto, delimita sua área de pesquisa sobre as metodologias vinculadas ao ensino da arte, num momento determinado e dentro das artes plásticas. Nesta perspectiva, consideramos a determinante influência exercida pelos modelos estéticos clássico e moderno sobre o ensino da arte na escola pública brasileira, no período entendido entre 1816 a 1971.

Visto que o objetivo da pesquisa foi o de analisar o ensino da arte como o momento em que se explicita uma concepção de arte, dedicamos a parte anterior deste assunto na revisão das concepções de arte norteadoras de tais metodologias.

Desta forma, é fundamental tornar claro que esta monografia não possui pretensões inovadoras. Nosso propósito, longe de qualquer originalidade teórica, foi a de ordenar os pressupostos filosóficos da Educação Artística. Com isto pretendemos não apenas clarear as linhas gerais da metodologia historicamente possível, tendo em vista a nossa própria prática, como também sistematizar uma posição capaz de contribuir para a discussão sobre o ensino da arte no momento atual.

Uma das questões centrais na análise do ensino da arte é o da reflexão em torno de uma metodologia coerente com a concepção de arte enquanto uma forma peculiar de trabalho criador. A análise feita anteriormente a respeito da função cognoscitiva e ideológica do fato artístico não se limitou apenas a assinalar fontes e influências estéticas.

Trouxe, em seu interior, uma preocupação em demarcar a relação do artístico com o modelo de sociedade brasileira, no período entendido entre a chegada da Missão Francesa em 1816 até o en

sino influenciado pela visão tecnicista embutida na Lei 5692/71.

A tentativa de sistematizar as linhas gerais de uma metodologia para o ensino da arte impõe a necessidade de aliar a concepção de arte, enquanto uma atividade criadora, também uma análise da contradição presente entre as diferentes posturas. Estas posturas se fazem presentes no campo da arte, através das várias maneiras de pensar o mundo e se configuram em modos de visão herdados.

Isto significa que, nossa intenção é sistematizar um caminho metodológico que possibilita uma reeducação visual tendo como pressuposto a análise das concepções de representação da realidade de humano-social.

Nossa reflexão, então, deve se dar a partir de dois aspectos a natureza criadora da atividade artística em relação com as concepções de espaço presentes nesta atividade.

A arte tem cumprido historicamente, através do objeto artístico, as mais diversas funções - ideológica, cognóstica, social, decorativa, etc - buscando ampliar, enriquecer e revelar as relações do homem com a realidade. Neste sentido, a arte se constitui em uma forma de trabalho criador, pois nele o homem se expressa, se afirma, se faz presente.

Assim, a arte satisfaz a necessidade humana de expressão, afirmação e interação com a realidade. O homem satisfaz esta necessidade quando produz artisticamente ou quando tem acesso a esta produção.

E, através do domínio dos modos de organização dos elementos visuais que nesta ou naquela organização plástica expressam um determinado significado ou conteúdo humano.

Esta questão nos remete à seguinte pergunta: quais são os pressupostos metodológicos que possibilitam a apropriação crítica do conhecimento artístico necessário do exercício estético ?

Tentaremos responder vendo em que medida o conteúdo e a forma metodológica presente na Educação Artística tem possibilitado a satisfação da necessidade humana de expressão, afirmação e interação com a realidade. Neste sentido, para explicar o encaminhamento necessário para essa educação estética abordaremos os aspectos que se constituem na base da ação pedagógica.

A humanização dos objetos e dos sentidos; a familiarização cultural e o saber estético e também o trabalho artístico - pois, são os três aspectos que a nível do encaminhamento metodológico deverão ser trabalhados simultaneamente.

Tomaremos estes três pontos separadamente, embora sem perder de vista que cada aspecto exige o outro para que efetivamente o ensino da arte seja um instrumento para a apreensão do saber estético, para a formação dos sentidos humanos e em particular da

sensibilidade estética.

Desta maneira é importante não só considerar as determinações econômicas e sociais que interferem nas relações entre os homens, os objetos e os outros homens, para compreender a relatividade do valor estético e as concessões de espaço presentes na arte; como também, entender que, tanto o valor estético, quanto as concepções de espaço se relacionam com o modo de organização da sociedade.

Tomamos então, a análise dos modos de ver e compor tendo como pressuposto as relações sociais de produção, pois é a perspectiva pela qual o professor deve desenvolver o seu trabalho, seja na análise da produção da arte, seja no ensino da Educação Artística.

Neste sentido, educar esteticamente, pressupõe uma metodologia que possibilite ensinar a ver, a ouvir criticamente, a interpretar a realidade, a fim de ampliar as possibilidades de fruição e expressão artística.

Iniciaremos então a sistematização dos pontos básicos desta metodologia.

2.1 HUMANIZAÇÃO DOS SENTIDOS E DOS OBJETOS

2.1 HUMANIZAÇÃO DOS SENTIDOS E DOS OBJETOS

Ao se tratar das linguagens artísticas é fundamental se compreender que estas são um instrumento para a formação dos sentidos humanos e em particular da sensibilidade estética.

"Qualquer que seja o idioma que se herde, ele é por um lado um instrumento e por outro uma armadilha. É um instrumento por que nos serve para ordenar nossa experiência, permitindo-nos equiparar os dados abstratos da dinâmica que nos rodeia com unidades linguísticas, ou seja, palavras, frases e orações. E o que é válido para os idiomas verbais também é válido para os "idiomas" visuais: enfrentamos os dados procedentes do fluxo da experiência visual com imagens-clichês, com esteriótipos de uma ou da outra espécie, conforme o modo em que nos ensinaram a ver.

Tendo feito frente aos dados da experiência com nossas abstrações visuais ou verbais, manipulamos ditas abstrações com ou sem referência aos dados e erigimos sistemas com elas. A estes sistemas de abstrações, chamamos de "explicações" ou "filosofias" quando são verbais, e quando são visuais chamamos de nossa "imagem do mundo".

Com estes pequenos sistemas em nossas cabeças voltamos os olhos ao dinamismo dos acontecimentos que nos rodeiam e descobrimos - ou nos convencemos que descobrimos - correspondências entre as imagens que levamos em nossas cabeças e o mundo exterior. Como cremos que estas correspondências são reais, nos conformamos naquilo que entendemos por um "mundo conhecido".

Ao dizer porque nossas abstrações verbais ou visuais constituem uma ferramenta, já se insinuou que são também uma armadilha, porque do mesmo modo que os demais instrumentos, os idiomas escolhem, e ao escolher o que escolhem, excluem o que não escolhem". (Kepes, 1987:36).

Esta análise é fundamental porque a linguagem visual expressa uma maneira de pensar a realidade representando-nos visualmente uma determinada concepção de espaço. Isto significa que quando não aprendemos a dinâmica, o movimento inerente ao espaço consideramos os objetos isolados e estáticos e também ocupando posições em um espaço vazio e imutável.

Nesta perspectiva, concebemos o mundo em forma de objetos e não de relações, revelando que somos conformados em um determinado cânone de visão relacionado com o modo de ver que temos herdado.

O que pretendemos com a formação dos sentidos humanos é pos-

sibilitam a reeducação visual necessária para a revisão dos nossos modos de ver construídos ao longo da história.

Embora os órgãos sensoriais, por sua estrutura e funcionamento, constituam o fundamento natural dos sentidos humanos, eles se distinguem por seu caráter social, sendo que o processo de formação da sensibilidade estética se dá juntamente com o processo de criação de objetos humanos.

Esta é justamente um dos grandes desafios presentes no ensino da arte, pois a grande maioria de nós, numa visão limitada, reduz a arte as histórias em quadrinhos, as fotos de calendários, as reproduções de quadros que representam paisagens, caçadas e barcos. Estamos conformados de tal modo nesta visão que a arte é para nós o conteúdo literário, sentimental ou moral, portanto, a sensibilidade estética se constitui uma dimensão quase completamente ignorada.

Deste modo, aprender a ver implica no domínio dos conhecimentos artísticos que se constituem na "sintaxe" na gramática na apropriação da "estrutura" plástica do mundo. No entanto, o domínio da linguagem da visão não se põe como um fim em si mesmo, pois o modo como vemos a realidade está determinado pela forma como a apreendemos. Ou seja, deixar de ver as formas de modo estanque, como coisas isoladas no espaço e ver as relações a estrutura, a dinâmica, significa abrir a passagem para redimensionar o sentido da interdependência e das relações sociais.

Isto torna claro que, a criatividade, a imaginação, a emoção e os sentidos humanos são fruto do desenvolvimento histórico-social do homem e resultado de toda a história. Assim, somente o ouvido musical e o olho capaz de captar a beleza podem extrair de um objeto artístico toda a sua riqueza humana, ou seja, apenas para os sentidos humanos o objeto tem uma significação humana e se converte em objeto social-humano.

Neste sentido, as qualidades dos objetos são percebidas enquanto qualidades estéticas justamente quando são captadas sem uma significação utilitária direta ou como mercadoria mas quando as qualidades estéticas são captadas no objeto artístico como expressão de um determinado conteúdo humano.

Ao estruturar de certo modo uma matéria dada, o homem cria objetos estéticos dotando-os de uma expressividade humana. Do mesmo modo, o homem pode humanizar também a natureza, pois esta em si, não tem valor estético. Assim, o belo só existe na relação do homem com os outros homens e com a natureza.

A natureza nesta perspectiva, adquire valor estético, quando é humanizada, quando é objeto de significação social.

Com efeito o modo peculiar de apropriação estética depende tanto do objeto, quanto do sentido através do qual se capta seu

significado humano. Isto quer dizer que as diversas linguagens artísticas, requerem diferentes sentidos porque se explicitam em diferentes objetos.

No ensino das Artes Plásticas, tomo como pressuposto a formação da visão e o estudo dos elementos caracterizadores do espaço e das formas ou figuras que são: a posição, a direção e a proporção. Então, para ver e expressar plasticamente o espaço visual usamos, como instrumentos de trabalho, tanto a visão e a mão, quanto os elementos formais da plástica - a linha, os planos, as formas, a textura, etc.

A visão está vinculada as mãos e ao domínio dos elementos formais, por conseguinte quer o olhar, quer o domínio dos elementos formais exigem a destreza manual, pois a mão é extensão do pensamento humano.

Assim, no caso da Plástica é preciso trabalhar com o aluno, o conhecimento do espaço e das formas, não somente através dos seus elementos formais, mas também a partir das concepções de espaço construídas historicamente.

O estudo do espaço, do seu significado histórico e o domínio dos modos de organização visual do espaço construídos ao longo do tempo, possibilitando ao aluno compreender o espaço na sua totalidade, percebendo que o objeto artístico apresenta estas e não aquelas qualidades estéticas porque assim foi produzido em um determinado contexto histórico.

Para que se possa compreender a produção artística, é fundamental não se perder de vista, no ensino da Educação Artística, o vínculo entre a representação visual e os modos de compor plasticamente.

Assim entendemos que a visão requer um objeto que lhe dê sentido - e vice-versa - para que ambos ultrapassem o estreito utilitarismo que impede o sujeito de situar-se frente ao objeto artístico na atitude de fruição requerida pela relação estética.

2.2 FAMILIARIZAÇÃO CULTURAL E SABER ESTÉTICO

Na medida em que sublinhamos o caráter histórico dos sentidos humanos, admitimos a necessidade da aprendizagem dos modos de organização dos elementos formais que sustentam o processo de construção da linguagem artística.

Além do domínio dos elementos formais é fundamental ao aluno compreender que algumas normas estéticas estabelecem quais objetos reúnem qualidades estéticas ou não é que estas normas são determinadas pelo sistema produtivo.

Nesta perspectiva, tanto o homem, quanto os objetos, estão de terminados por um sistema de convenções, regulado pelas necessidades sociais, fixando também os atributos de instrumentalidade e os estéticos.

Portanto, a distinção entre as obras de arte e os demais obje tos e a especificação da atitude estética para se apropriar do artístico, são o resultado de convenções e modos de organização das linguagens artísticas, construídos historicamente e consagra dos como estéticos.

Desta visão, decorre então o entendimento do estético como um modo de relação dos homens com os objetos assim, não podemos to mar qualquer critério estético como único ou absoluto, porém si tuá-lo historicamente.

Achamos importante apontar este aspecto contraditório relati vo ao valor estético da obra de arte, para mostrar as dificulda des existentes na análise do objeto artístico. Ao mesmo tempo, es ta contradição serve para lembrar não só o cuidado necessário ao se adotar uma orientação metodológica, como as dificuldades que cercam neste domínio uma postura dogmática em relação aos crité rios estéticos.

Tendo isto em mente e compreendendo que a questão que estuda mos, foge ao nível exclusivo da análise da obra e se baseia numa relação ampla das obras com a cultura, como também da função da arte com a concepção de espaço, consideramos importante desenvol ver uma análise que opere tanto ao nível da produção artística quanto ao das condições sociais da atividade artística.

Quando nos reportamos às condições sociais da atividade ar tística, reportamo-nos aos aspectos que cercam a produção de arte no contexto da sociedade brasileira, pois estes aspectos dão base também ao modo de se trabalhar com a arte na escola. Isto significa que, de acordo com o sistema de arte brasileiro a pro-

dução artística ao longo da nossa história tem sido reservada a um determinado público, vista em determinados locais, ou seja, o acesso à arte na sociedade brasileira é restrito a um grupo privilegiado.

Por sua vez, na escola, esta concepção de arte, se estende à prática dos professores. O enfrentamento deste aspecto, se dá no entendimento da construção histórica da arte brasileira para se ter claramente demarcado a função da arte e do seu ensino na escola.

Este é o ponto de partida para o professor desenvolver seu trabalho. Assim, a nível da escola, a garantia de acesso ao conhecimento artístico é a via de atuação da Educação Artística, pois, o homem no decorrer da sua existência vem se ocupando da organização plástica do espaço, não só para compreendê-lo, mas também para dominá-lo.

É preciso então, levar o aluno a perceber que as manifestações artísticas estão sob o controle das relações sociais de produção. Nesta perspectiva o papel de ensino da arte é garantir ao aluno o acesso ao conhecimento artístico na medida em que este conhecimento possibilita ao aluno compreender as razões históricas para o não acesso a uma linguagem que quando dominada se põe como instrumento desvelador das relações sociais.

É justamente, por exemplo, o domínio dos sistemas espaciais que possibilitará ao aluno entender o rompimento entre o espaço clássico e o espaço moderno, tendo em vista que temos aqui concepções contraditórias de espaço. Deste modo, fica claro que o conhecimento artístico é a via possível de entendimento da produção artística, colocando-a a serviço do homem, para sua afirmação e interação com a realidade.

Para que o aluno possa compreender e fazer uso da produção artística ele precisa compreender a representação plástica do espaço a partir do contexto no qual se insere esta concepção de espaço, sem perder de vista, que não somente a representação plástica do espaço, mas também cada um dos seus elementos visuais são produzidos historicamente.

Quando estudamos o espaço plástico, nesta perspectiva, compreendemos que a destruição do espaço plástico renascentista se dá no bojo das transformações econômicas e sociais que por sua vez possibilitaram a construção de convenções resultantes do Renascimento, que chegam ao século XX perfeitamente sistematizados pelo academicismo.

Nesta trajetória histórica percebemos como uma visão rica e revolucionária do mundo renascentista vai-se tornando - a medida que serve para o ocultamento das contradições sociais - uma simples prática reiterativa que antecipadamente condiciona a

criação.

Ao contrário da Idade Média, onde o homem se colocava frente ao mundo, como servo de Deus, o Renascimento traduz na busca do domínio sobre a natureza, a descoberta de uma realidade diferente da realidade divina. O homem se põe frente a natureza na perspectiva de compreender um mundo com leis próprias e sistematiza um modo de representação plástica desta realidade a partir de alguns princípios racionais.

A concepção do espaço renascentista, a nível da representação visual, se traduzia na compreensão deste espaço enquanto um cubo, onde todas as linhas de fuga se encontravam em um ponto único situado no interior do quadro e de acordo com um ponto de vista único a medida do olho humano.

A correspondência entre linha e cor tinha como pressuposto o uso de uma convenção do método renascentista - uma fonte única de luz, a redução da representação dos objetos através de valores de cor e de linha traduzidos no claro-escuro a partir da visão orientada pela perspectiva linear.

Em síntese, no século XV o artista do Renascimento sistematiza na representação do espaço a ilusão da profundidade.

O Romantismo e o Realismo rompem com o espaço clássico, introduzindo na pintura, o espaço moderno.

No Renascimento e na época das Revoluções Burguesas dos séculos XVII e XVIII, a arte foi um instrumento na luta da burguesia contra os valores arcaicos do mundo feudal. Esta relativa harmonia da arte com os ideais burgueses, perdura enquanto não se revelam as contradições entre os interesses da nova classe social que assume o poder e os interesses do proletariado.

Este novo modo de representação do espaço visual que inicia no Romantismo e se prolonga até o surgimento do Cubismo, explicita as transformações econômicas, políticas e sociais deste momento histórico.

A ascensão da burguesia ao poder, a Revolução Industrial, o proletariado como força social antagônica, atingem a arte em todos os seus aspectos, desde o modo de representação do espaço até o uso dos elementos visuais.

A citação das escolas ou estilos, no encaminhamento metodológico que propomos, tem importância na nossa análise apenas como ponto de referência a um determinado momento histórico. Nesta perspectiva, nosso interesse é compreender a arte vinculada a um determinado movimento artístico, gerado no interior das relações sociais de produção.

Assim, entendemos que o Romantismo, por exemplo, quando rompe com o academicismo neoclássico, expressa uma atitude de desencanto com a realidade, negando o presente através do refúgio

no passado ou da projeção no futuro, e se apresenta como uma atitude antiburguesa.

Isto significa que, no capitalismo, há uma ruptura entre os artistas e a realidade social, na medida em que a vida burguesa não merece ser exaltada pois se conscientizam que o econômico sufoca o estético.

A fragmentação efetuada pelo capitalismo, levou, por exemplo, os espetáculos teatrais da praça pública, no período medieval, para espaços fechados, onde a arquitetura separa rigorosamente a platéia do palco. No Romantismo, a atenção se afasta da platéia e a ação dramática tem caráter irreal.

O jogral, o bobo, foram substituídos no feudalismo, pelo ator cortesão e no teatro burguês pelos galãs e estrelas. O teatro, enquanto atividade popular, não chegaria às salas, a italiana, ao teatro, rococó ou neoclássico.

Assim, fica evidente que, as transformações da sociedade determinam as condições para uma nova atitude estética sendo que esta sensibilidade em segundo grau, não surge espontaneamente.

Consideramos que a análise dos modos de compor, tendo como pressuposto as relações sociais de produção, é a perspectiva pela qual o professor deve desenvolver seu trabalho, seja na apreciação das Obras de Arte, seja no ensino da Educação Artística.

Voltemos a analisar esta questão nos modos de representação artístico. Os cânones impostos pela visão euclidiana, vão sendo superados, embora repousem elementos próprios do Renascimento no interior de outros procedimentos.

A representação das distâncias e da quantidade da luz que no Renascimento utiliza-se da técnica do claro-escuro, no Impressionismo lança-se não do recurso das cores quentes e frias. Este novo modo de representação se utiliza do conhecimento ótico da natureza, da teoria da luz e cor comprovada cientificamente. Como consequência, na arte, se elimina a relação entre linha e cor e nitidez do contorno, se explicitando aí o modo de representação próprio do Impressionismo.

Nesta análise é importante lembrar ainda a ruptura do Romantismo com a estratificação do espaço renascentista, exacerbado pelo neoclássicos e esquematizada pelas academias, incluindo-se aqui a Missão Francesa.

No lugar das regras, cânones do renascimento, o Romantismo colocará o sujeito, isto é, a racionalidade renascentista em oposição a subjetividade do artista.

No entanto quer este Realismo, quer este Romantismo se apresentam como os dois lados de uma mesma moeda, pois estes dois modos de representação artísticos reiteram a ilusão de profundidade dentro dos princípios renascentistas. Caberá ao século XIX,

através do Impressionismo, buscar novos elementos básicos constitutivos da linguagem plástica. A relação luz e cor possibilita apreender no espaço plástico impressionista o tempo enquanto uma dimensão estética. O cubo renascentista é substituído, por uma nova imagem, ou seja, um novo olhar, que rompe com a relação cor e linha em busca da relação cor e luz.

Decorremos detalhadamente sobre dois modos de conceber o espaço plástico, para que o professor perceba que tanto a compreensão da historicidade da produção artística, quanto ao domínio dos elementos formais destas linguagens são necessários ao trabalho de educação estética. Assim, os elementos visuais como: volume, forma, linha, cor, textura, etc. e o modo como historicamente estes elementos tem sido organizados na obra de arte, fazem parte do saber estético, e que tal saber é fundamental ao aluno.

Deste modo uma das tarefas principais da Educação Artística deve ser, por um lado, o exercício sistemático com estes conhecimentos, no sentido de possibilitar o seu domínio e por outro lado, a apropriação do conjunto da história social da arte, dos elementos formais, nos diferentes modos de produção.

Retomando a questão da formação dos sentidos humanos e da criação dos objetos humanizados, enquanto uma questão histórica, concluímos que o não acesso a produção artística, permite que se mantenham as desigualdades decorrentes da maior ou menor possibilidade de apropriação dos bens culturais e, em particular, dos artísticos.

Assim, o contato regular com as diferentes formas de expressão artística constitui-se em um meio, importante e indispensável, para garantir ao aluno o conhecimento dos processos de criação artística. Também o domínio dos conhecimentos técnico-artísticos e o contato com as obras de arte faz parte do processo de educação estético.

Finalizando, a familiarização cultural e o saber estético, devem ser tomados como instrumentos para a interpretação da realidade humano-social através da obra e para expressão desta realidade na obra.

2.3 TRABALHO ARTÍSTICO: DA PRÁTICA IMITATIVA À PRÁTICA CRIADORA.

2.3 TRABALHO ARTÍSTICO: DA PRÁTICA IMITATIVA À PRÁTICA CRIADORA.

A atividade criadora é uma necessidade humana, pois criando, transformando o mundo, o homem faz um mundo humano e se faz a si mesmo. Uma obra de arte é, antes de mais nada, uma criação do homem, que sublinha a presença humana e por isso se constitui precisamente, em forma peculiar de trabalho criador. Nesta perspectiva, a função essencial da arte é ampliar e enriquecer com suas criações, a realidade já humanizada pelo trabalho.

Esta análise da prática artística, visa apenas situá-la historicamente, ressaltando suas contribuições, visto que a divisão entre arte e trabalho, na sociedade capitalista impõe a arte um papel social não produtivo.

Esta contradição que o Brasil vai viver profundamente no século XVIII e XIX no domínio da arte explicitam a ilusão da harmonia representada pelo academicismo. Não sem razão no humanismo do renascimento, provém da razão a capacidade que o artista se atribuía de representar a natureza na sua exatidão. A perspectiva neste momento, possibilitava a apreensão do espaço visível dentro de uma ordem exata que tinha como atributo inerente o poder do belo e conseqüentemente da razão.

Esse é o modo de fazer arte que acompanha a burguesia durante sua ascensão. Neste sentido compreendemos porque no Brasil o Neoclassicismo, transformado em arte oficial através da Missão Francesa, busca servir aos ideais da classe dominante. Sua função é apresentar uma realidade idealizada e embelezada, na tentativa de prolongar o escamoteamento das contradições sociais.

Nossa análise pretende clarear a relação entre a prática artística e a função que adquire a arte, dentro de um determinado contexto. Deste modo a medida em que as manifestações artísticas desvelam ou ocultam as contradições sociais, também explicitam uma prática artística quer reiterativa, quer criadora.

Com efeito, desde a Revolução de 1789, tendo como pressuposto a arte enquanto forma de trabalho criador compreendemos que arte e trabalho se distanciam a medida em que o trabalho artístico perde o que tem de específico - trabalho concreto - e seus produtos perdem sua natureza específica, qualitativa, para se tornarem pura e simplesmente mercadorias. Assim, " o trabalho artístico somente pode salvaguardar sua essência criadora e livre quando se mantém como uma atividade improdutiva do ponto de vista econômico, isto é, quando se subtrai à lei fundamental da pro

dução capitalista. Em suma, quando se mantém como atividade incompatível com o trabalho assalariado.

Dado que o único trabalho produtivo admitido pelo capitalismo é o que pode se trocar por capital, isto é, o que produz mais valia, e dado que esta produtividade só é alcançada quando assume a forma econômica de trabalho assalariado, a atividade artística só será produtiva na medida em que tomar esta forma econômica, ou se aproximar dela. Mas, a tendência no sentido de submeter tal atividade às leis do trabalho assalariado, implica em levar a alienação do operário - com todas as consequências negativas que produz, como em particular, a coerção - a uma esfera (como a da arte) que é por essência a esfera da criação e da liberdade. (VÁZQUEZ, 1978:223).

É nesta perspectiva o nosso entendimento da atividade prática - dimensão pela qual, o homem se explicita como ser criador - portanto a arte e o trabalho, mediante sua comum ligação com a essência humana, por serem atividades criadoras possibilitam ao homem, ao mesmo tempo, se humanizar e produzir objetos que o expressam.

Ora, com relação a análise da prática artística reiterativa e criadora é preciso compreender que paralelamente aos movimentos artísticos tem a arte adquirido diversas funções, não significando que ambos se perpetuem harmonicamente. Pelo contrário, desde o Realismo, a arte encontra a reação do sistema oficial a medida em que a produção artística transgride o universo simbólico que sustenta a ideologia dominante.

O desenvolvimento da arte no século XIX mostra como os modos de fazer arte tem por base a tradição européia. E é na revisão dos procedimentos dos modos de fazer anteriores, privilegiando a prática criadora, que se sintetizam as novas orientações metodológicas.

A linha norteadora de tal metodologia busca revelar a distância imposta pelo modo de produção capitalista, entre aquele que detém os modos de produzir arte e aquele que, para se apropriar desta produção precisa dominar o conhecimento implícito em tal fazer. Este conflito histórico, por si só, já revela que a apropriação da produção artística se põe além do nosso entendimento sobre o que é prática reiterativa e prática criadora.

É sob este ângulo que precisamos compreender que a criação de um mundo humano e de objetos humanos é produto de um longo processo histórico que resultou em um conjunto de conhecimentos elaborados e sistematizados pelo homem.

Tendo como pressuposto a arte sob o ponto de vista da práxis humana, cabe aqui enfatizar que esta atividade centra-se ora na

imitação ou reiteração, ora na criação que se sucedem e se alimentam uma da outra.

A prática reiterativa está apoiada em normas já conhecidas e se faz na repetição de conhecimentos selecionados a partir de leis e regras retirados da produção artística existente. Esta prática tem como pressuposto a prática criadora que é um modo de fazer que, ao mesmo tempo que inventa o modo de fazer, cria suas regras.

Neste sentido, "a práxis reiterativa tem por base uma práxis criadora já existente, da qual toma a lei que a rege. É uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade; não produz uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente, ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida." (VÁZQUEZ, 1977:258).

Abordamos esta questão porque, ela implicitamente, se relaciona com a função da Educação Artística.

Embora, nesta monografia, não comporte um estudo das estruturas sociais, das quais a escola faz parte, para explicitar a função do ensino da arte, não podemos perder de vista que a atividade artística escolar não se dá desvinculada da forma de organização da nossa sociedade.

Neste sentido, a Educação Artística só cumprirá sua tarefa na medida em que contribuir para o desvelamento desta realidade e negar a falsa imagem da sociedade que esconde a sua divisão em classes. Assim, a prática criadora se põe como um instrumento que permite conhecer a realidade e nela atuar.

Cabe aqui, tornar claro que a arte não modifica diretamente a realidade, contudo permite, ao homem, na atividade artística, a partir da compreensão das contradições da realidade, "imaginar os atos que a superem." (CANCLINI, 1984:32).

A análise da prática reiterativa e criadora, em nosso entendimento tem por base resgatar, na metodologia de ensino da Educação Artística, o verdadeiro sentido do trabalho artístico que tem por tarefa objetivar a necessidade humana de expressão, afirmação e interação com a realidade.

Para tanto, é preciso definir os conhecimentos artísticos fundamentais para uma efetiva leitura da realidade, que possibilite sua apreensão e representação artística tendo em vista o domínio do instrumental próprio da arte pelo aluno.

Esclarecido o papel do trabalho artístico na escola, faremos a seguir alguns recortes no trabalho que desenvolvemos na Rede Municipal de Ensino de Curitiba para mostrar o tratamento metodológico explicitado anteriormente.

Tomando por base o Currículo Básico da Escola Pública do Paraná, publicado em 1990 (ver anexo 1) que no nosso entendimento, é um avanço em relação ao Currículo Básico da Secretaria Municipal de Curitiba, publicado em 1988 (ver anexo 2) que fazemos a sistematização de alguns conteúdos da Linguagem Plástica. Nesta sistematização buscamos não perder de vista a organização dada aos conteúdos no Currículo Básico da SEED, visto que tal organização foi feita pressupondo o eixo metodológico desenvolvido nesta monografia.

O primeiro aspecto metodológico - Humanização dos Sentidos e dos Objetos - está sendo trabalhado a nível dos conteúdos através da leitura das Qualidades Plásticas dos Objetos e da Realidade.

Neste primeiro eixo dos conteúdos da Plástica, o trabalho se desenvolve através da análise histórica do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.

Para tanto, cabe ao professor trabalhar as características da Forma e do Espaço tendo em vista a Posição, a Proporção e Direção tanto das formas, quanto do espaço.

Este momento privilegia também a análise dos Modos de Comportamento ~~com~~struídos historicamente.

O segundo aspecto metodológico - Familiarização Cultural e Saber Estético - está sendo trabalhado com os alunos a nível dos conteúdos da Linguagem Plástica com os Elementos Visuais e os Modos de Composição Plástica, quer na forma Bidimensional, quer na forma Tridimensional.

No último aspecto metodológico - Trabalho Artístico: da prática imitativa à prática criadora, está sendo desenvolvido com os alunos, um exercício artístico sistemático com o objetivo de possibilitar-lhes expressarem a leitura dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

Apresentamos aqui de modo sintético o modo de organização dos conteúdos no Currículo Básico da SEED, tendo em vista que a sistematização posta neste Currículo atende a totalidade da proposta de ensino da arte apresentada nesta monografia.

A título de ilustração trazemos alguns trabalhos desenvolvidos com os alunos na Oficina de Arte na Escola Municipal Erasmo Pilotto - Ensino de 1º Grau, com o objetivo de explicitar o modo como desenvolvemos o trabalho com os conteúdos da Educação Artística (ver anexo 3).

Cabe ressaltar que, o conhecimento artístico direciona o trabalho do professor com o aluno e que, o conhecimento artístico está presente nos três aspectos do encaminhamento metodológico, e também nos três eixos de organização dos conteúdos básicos, por-

tanto não podem ser trabalhados como etapas isoladas.

Ao mesmo tempo em que os sentidos humanos se formam e atuam e que, estes se informam do saber estético que lhe corresponde, é indispensável a prática artística. Consequentemente não se deve tomar os três aspectos do encaminhamento metodológico separadamente, pois seu trabalho conjunto é condição básica para uma efetiva educação estética.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Entendemos a atividade artística no modo como foi anunciada por Marx, quando explicou que "numa sociedade comunista não haverá pintores, mas, no máximo, homens que, entre outras coisas, também se ocupem de pintar." (MARX e ENGELS, 1959:445).

Desta citação podemos esboçar nossa conclusão:

Esta monografia tomou como ponto de partida, uma análise crítica do entendimento das concepções de arte como forma de conhecimento, ideologia e trabalho criador.

Esta reflexão pretendeu resgatar a função específica da arte - o homem lança mão das diferentes linguagens artísticas - plástica, musical, teatral - para dizer, interpretar e criar a realidade humana.

Buscamos superar as concepções dogmáticas e sectárias, que têm matizado as práticas presentes no ensino da arte na escola e ao mesmo tempo, construir os pressupostos de uma nova metodologia.

Entendemos que esta metodologia deve ser tomada pelo professor como um instrumento que possibilite sistematizar e trabalhar o conhecimento artístico na sua totalidade e dar condições ao aluno de se apropriar da realidade de diferentes formas, de ampliar e enriquecer sua representação e de compartilhar da produção artística existente.

Outro lado que consideramos importante levantar diz respeito ao retorno desta reflexão à comunidade. Isto significa que no nosso entendimento, o trabalho que sistematizamos nesta monografia tem, embora dentro de suas próprias limitações, uma pequena contribuição a dar.

Frente ao Currículo Básico quer da SME de Curitiba, quer da SEED do Estado do Paraná, nos quais, enquanto professora de Educação Artística prestamos nossa colaboração.

No trabalho de sistematização dos conteúdos básicos da Educação Artística nestes Currículos foi o espaço que possibilitou a monografia que hora apresentamos.

Desta caminhada o avanço que vemos é a possibilidade de através do IMAP - Instituto Municipal de Administração Pública de Curitiba viabilizar um curso de pós-graduação em Educação Artística. Este curso, dirigido prioritariamente, à professores de arte da escola pública, terá como objetivo levar a outros professores uma discussão que até o momento se restringiu a alguns professores da SME de Curitiba e aos representantes dos Núcleos Regionais de Educação da SEED do Paraná.

Fica claro que, a concretização de um projeto pedagógico que viabilize a garantia do acesso ao conhecimento pelo aluno, em contrapartida, exige o aperfeiçoamento profissional dos professores envolvidos neste projeto. É aqui, que vemos uma parte da função da Universidade e uma contribuição das Instituições Públicas, entre elas o IMAP.

Eis, então, que de modo sintético, abordamos como o ensino da arte tem se apresentado, desde a chegada da Missão Francesa ao Brasil.

Consideramos ainda, que tanto as concepções de arte, quanto a metodologia para este ensino, deverão ser objeto de um estudo mais aprofundado e por um número maior de professores, para que possamos refletir não de forma solitária, mas coletivamente.

No entanto, a reflexão que sistematizamos nesta monografia nos possibilitou vislumbrar a relação de uma proposta de Arte e Educação construídas em um mesmo processo, porque se implicam e fundamentam reciprocamente. Esta unidade revela, portanto, a totalidade decorrente das relações entre a Escola, a Sociedade e a Arte.

ANEXO I
CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA
PÚBLICA DO PARANÁ.

CONTEÚDOS DA PLÁSTICA.

ANEXOS I
CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA
DO PARANÁ.
CONTEÚDOS DA PLÁSTICA.

3. CONTEÚDOS

3.1. PLÁSTICA

PRÉ-ESCOLA

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise histórica do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade:
Características da Forma e do Espaço em relação à:
Posição:
- horizontal,
- vertical.
Proporção - tamanho.
Movimento - repetição.
2. Análise dos Modos de Compor:
Leitura da Composição Plástica:
ilustrações,
cartazes,
placas,
obras de arte...

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
forma,
linha (contorno),
cor,
textura.
2. Composição:
Bidimensional: (2 dimensões)
- desenho,
- pintura,
- colagem,...
- Tridimensional: (3 dimensões)
- modelagem,
- maquete,
- dobradura...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura dos objetos e da realidade através da linguagem plástica.

CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO
(1ª e 2ª séries)

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Características da Forma e do Espaço em relação à:
Posição:
- horizontal,
- vertical,
- diagonal.
Proporção:
- tamanho,
- peso.
Movimentação:
- repetição,
- alternância.
2. Análise dos Modos de Compor:
Leitura da Composição Plástica:
- ilustrações,
- cartazes,
- placas,
- obras de arte...

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
- forma,
- linha (contorno),
- plano (superfície),
- volume,
- textura,
- cor (primária, secundária).
2. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
- desenho,
- pintura,
- colagem...
- Tridimensional (3 dimensões):
- modelagem,
- maquete,
- dobradura...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar a leitura dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

3ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades plásticas da Forma e do Espaço em relação à:
Posição:
 - longe, perto,
 - em cima, embaixo,
 - central, lateral.Proporção:
 - tamanho,
 - peso.Movimento (direção):
 - esquerda, direita,
 - para frente, para trás,
 - para cima, para baixo.Pontos de vista:
 - frontal,
 - de topo,
 - de perfil.
2. Análise dos Modos de Compor.
Apreciação estética da Composição:
 - Compreensão da realidade expressa na obra.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - linha,
 - plano,
 - volume,
 - textura,
 - cor (monocromia, policromia).
2. Qualidades plásticas:
 - equilíbrio,
 - harmonia,
 - dinâmica.
3. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
 - desenho,
 - pintura,
 - colagem,
 - gravura...Tridimensional (3 dimensões):
 - modelagem,
 - maquete,

- dobradura,
- móbile,
- escultura...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

4ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE.

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades plásticas da Forma e do Espaço em relação à:
Posição – sobreposição, justaposição.
Proporção – peso.
Movimento – ascendente, descendente.
Pontos de vista:
 - frontal,
 - de topo,
 - de perfil.
2. Análise dos Modos de Compor.
Apreciação estética da Composição:
 - compreensão da realidade expressa na obra.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - linha,
 - plano (altura, largura),
 - volume (altura, largura, profundidade),
 - textura (impressão, criação),
 - cor (quente, fria, neutra).
2. Qualidades Plásticas:
 - equilíbrio,
 - harmonia,
 - dinâmica.
3. Composição:
Bidimensional (2 dimensões):
 - desenho,
 - pintura,
 - colagem,
 - gravura,
 - história em quadrinhos...

Tridimensional (3 dimensões):

- modelagem,
- escultura,
- dobradura,
- maquete,
- móbile...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

5ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE.

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.

Qualidades plásticas da Forma e do Espaço em relação a:

Posição:

- anterior, posterior,
- interior, exterior.

Proporção:

- relação das partes com o todo.

Movimento:

- tensão.

Pontos de Vista:

- frontal,
- de topo,
- de perfil.

2. Análise da Arte na consolidação da Sociedade Brasileira:

Apreciação estética da Composição:

- compreensão da realidade expressa na obra.

Modos de Compor -

A missão francesa e a importação de modelos estéticos europeus.

A Semana de Arte Moderna de 1922.

Movimentos Modernistas.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - ponto,
 - linha,
 - plano (superfície),

- volume,
- luz (valor),
- cor (escalas cromáticas),
- textura (própria, produzida).

2. Qualidades Plásticas:

- equilíbrio,
- harmonia,
- dinâmica.

3. Composição:

Bidimensional (2 dimensões):

- desenho,
- pintura,
- mural,
- mosaico,
- vitral,
- gravura...

Tridimensional (3 dimensões):

- modelagem,
- escultura,
- maquete,
- móbile,
- estábile...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

6ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE.

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.

Qualidades plásticas da Forma e do Espaço em relação a:

Posição:

- anterior, posterior,
- interior, exterior.

Proporção:

- relação das partes com o todo.

Movimento:

- tensão.
- peso.

Pontos de Vista:

- frontal,
- de topo,
- de perfil.

2. Análise da Arte nas Sociedades Primitivas à Arte nas Sociedades Antigas:
Apreciação estética da Composição:
- compreensão da realidade expressa na obra.
Modos de Compor:
- Arte Rupestre,
- Arte Egípcia,
- Arte Grega,
- Arte Romana.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - ponto,
 - linha,
 - plano,
 - volume,
 - luz (contraste),
 - cor (escalas cromáticas),
 - textura (própria, produzida).
2. Qualidades Plásticas:
 - equilíbrio,
 - harmonia,
 - dinâmica.
3. Composição:
 - Bidimensional (2 dimensões):
 - desenho,
 - pintura,
 - mural,
 - mosaico,
 - vitral,
 - gravura...
 - Tridimensional (3 dimensões):
 - escultura,
 - modelagem,
 - maquete,
 - módulos,
 - estrutura de encaixe...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

7ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE.

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades Plásticas da Forma e do Espaço em relação a:
Posição:
- 1º plano, 2º plano, 3º plano...
Proporção:
- relação das partes com o todo.
- escalas.
Movimento:
- tensão.
- peso.
Pontos de Vista:
- um ponto de vista,
- vários pontos de vista.
2. Análise da Arte na Sociedade Feudal à Arte na Sociedade de transição do feudalismo para o capitalismo:
Apreciação estética da Composição:
- compreensão da realidade expressa na obra.
Modos de Compor:
- Arte Cristã Primitiva,
- Bizantina,
- Românica,
- Gótica,
- Renascentista.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - ponto (densidade, localização),
 - linha (direção, extensão),
 - plano (limites, dimensões),
 - volume (desdobramento),
 - luz (claro, escuro),
 - cor (tonalidades, nuances),
 - textura.
2. Qualidades Plásticas:
 - equilíbrio,
 - harmonia,
 - dinâmica.
3. Composição:
 - Bidimensional (2 dimensões):
 - retrato,

- paisagem,
 - natureza morta,
 - propaganda,
 - fotografia,
 - desenho,
 - pintura...
- Tridimensional (3 dimensões):
- módulos,
 - estrutura de encaixe,
 - escultura,
 - maquete...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

8ª SÉRIE

A. LEITURA DAS QUALIDADES PLÁSTICAS DOS OBJETOS E DA REALIDADE

1. Análise do modo de relação dos homens com os objetos e a realidade.
Qualidades Plásticas da Forma e do Espaço em relação a:
Posição:
 - simetria,
 - assimetria.
 Proporção:
 - escalas.
 Movimento:
 - ritmo,
 - tensão.
 - peso.
 Pontos de Vista:
 - um ponto de vista,
 - vários pontos de vista.
2. Análise da Arte na Sociedade Capitalista:
Apreciação estética da Composição:
 - compreensão da realidade expressa na obra.
 Modos de Compor:
 - Arte Neoclássica,
 - Romântica,
 - Movimentos Modernistas.

B. SABER ESTÉTICO

1. Elementos Visuais:
 - ponto (representação),
 - linha (criação de planos e volumes),
 - plano (criação de volumes),
 - volume (profundidade, deformação),
 - luz (claro, escuro, sombra),
 - cor (escalas, valores),
 - textura (condensação, rarefação).
2. Qualidades Plásticas:
 - equilíbrio,
 - harmonia,
 - dinâmica.
3. Composição:

Bidimensional (2 dimensões):

 - desenho,
 - pintura,
 - propaganda,
 - paisagem...

Tridimensional (3 dimensões):

 - escultura,
 - módulos,
 - estrutura de encaixe...

C. TRABALHO ARTÍSTICO

Expressar as qualidades estéticas dos objetos e da realidade através da Linguagem Plástica.

ANEXOS II
A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: UM
RECORDE DOS CONTEÚDOS

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA:
UM RECORTE DOS CONTEÚDOS.

Este texto tem por finalidade trazer uma série de sugestões para o trabalho dos professores da escola pública e mais especificamente exemplificar metodologicamente como trabalhar alguns conteúdos das Linguagens Artísticas. Ao refletir sobre o trabalho com os conteúdos da Educação Artística, nossa preocupação é garantir ao aluno o direito ao conhecimento artístico. Com efeito, o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula é precioso para tornar o aluno apto ao fazer artístico, sendo que daí decorre também o domínio do conhecimento inerente a tal fazer.

Nós, professores de Educação Artística, sabemos que, embora tenhamos em nosso projeto de trabalho, como fundamento comum, a educação dos sentidos e da emoção estética, verificamos perplexos que a medida que nossos alunos crescem, suas possibilidades de produzir artisticamente se reduzem.

Pois bem, neste texto, pretendemos, como de hábito, repetir que o fazer Teatro, Música, Desenho, Pintura... repousa sobre uma certa técnica específica que é ela também aprendida segundo um determinado encaminhamento metodológico. Neste sentido, é exigido na atividade artística que o professor tenha o conhecimento necessário tanto para o domínio dos conteúdos, quanto para o domínio técnico embutido no fazer artístico.

Muitas das idéias aqui desenvolvidas foram discutidas e analisadas em cursos ou oficinas para professores e são também os fundamentos para o trabalho com os alunos nas escolas onde atuamos.

Parece-nos útil repetir que nossa preocupação no momento não é com a organização dos conteúdos, pois estes estão sistematizados no Currículo. Nossa perspectiva é com o domínio dos modos em que se combinam os elementos formais na própria linguagem artística. Assim, se constrói um desenho, uma música, uma pintura através de um modo ou outro de se combinar estes elementos formais. Aqui, dois aspectos da proposta de Educação Artística merecem ser lembrados.

Os modos de compor têm raízes em um determinado momento histórico, ou seja, o modo de compor do Renascimento, por exemplo, é a arte de sua época. O modo de ver o espaço renascentista, organizado em torno de um ponto de vista único, a medida do olho humano, opera através de certa concepção humanista do homem e da realidade, enquanto que o geometrismo medieval, o convencionalismo do espaço pictórico medieval expressa a primazia do sobrenatural sobre o real, correspondendo à concepção teocêntrica própria da Idade Média.

A perspectiva unitária, a proporção áurea possibilita ao pintor do Renascimento, organizar as figuras e o fundo, a fim de dar ao espaço um caráter unitário e contínuo. Os modos de compor, então, revelam também um determinado momento da própria produção artística. Nesta perspectiva, não podemos explicar princípios estéticos - harmonia, equilíbrio, unidade, proporcionalidade, a relação entre os efeitos estéticos - apenas com o uso de elementos formais e os modos de organização porque a obra de arte não só revela artisticamente a realidade, mas ao mesmo tempo a produz artisticamente. Então, como captar seu significado? Só com uma análise formal das linhas e das cores de um quadro? Em uma descrição estético-semântica?

Não se compreende seu significado considerando os elementos expressivos em si, mas enquanto eles são portadores de significado isto é, porque todo modo de organização artístico é produto do trabalho humano que lhe dá sentido.

Cabe ao professor compreender que este é o lance decisivo da partida. No trabalho criador, temos alguns modos de organização estéticos que requerem para seu domínio, disciplina, estudo e atenção rigorosas, pois os elementos formais e seus modos de organização, ambos presentes na obra de arte, possibilitam ao aluno a satisfação da sua necessidade de expressão, de afirmação e de interação com a realidade humano-social.

Uma vez claros estes aspectos é evidente que não há um trabalho sem que uma informação prévia e contínua forneça a base necessária para sua concretização.

No caso da Linguagem Plástica, o conhecimento é muito mais que a exploração de tintas ou pesquisa de texturas, significa a organização das formas no Plano Básico, a relação entre luz e cor, a estruturação do volume e apreensão do movimento plástico etc. O domínio deste conhecimento possibilitará ao aluno se apropriar no trabalho artístico dos princípios estéticos que per-

sistiram até hoje como fundamentais em todo o aprendizado sistemático da Pintura e da Arquitetura.

Na arte não se opera apenas com elementos formais e modos estéticos de organização destes elementos, pois quando o aluno, no contato com os elementos formais e modos de fazer não os toma para copiar a natureza, mas para se apropriar dela, convertendo-a em suporte de uma significação humana, supera o estreito marco do fazer técnico.

Na medida em que o fazer técnico e o conhecimento artístico devem ser usados como recursos para o desenvolvimento de um tema ou projeto com os alunos, o tema é um recurso para a compreensão do exercício estético enquanto trabalho criador. Metodologicamente os conteúdos da Educação Artística podem ser tratados a partir de exercícios vinculados a um tema, como por exemplo: "DOS TRAÇOS DA NATUREZA AOS TRAÇOS DA ARQUITETURA", "TEXTURA", ou "MALETA DA COR". No encaminhamento destes temas a ênfase é em um determinado conteúdo, quer de uma ou outra linguagem, sendo possível, de acordo com a dimensão do tema, abranger conteúdos das três linguagens.

No caso da Música, o conhecimento básico implica no domínio dos elementos sonoros que são: altura, duração, timbre, intensidade e densidade. Desta forma, o trabalho com as durações sonoras e o modo como elas se organizam se constituem nos diferentes ritmos. Assim, o encaminhamento metodológico quanto ao exercício sistemático com o ritmo, por exemplo, deve ser realizado em um todo. Isto significa que o ritmo não está desvinculado dos outros elementos sonoros. Este trabalho tem como ponto de partida o entorno sonoro (os sons presentes no cotidiano) e a fruição da produção musical existente (música popular brasileira, cantigas de ninar, de roda, a clássica).

Cabe então à escola trabalhar com o conhecimento musical para que o aluno compreenda os modos de organização dos elementos sonoros e o modo como historicamente foram construídos.

Na Plástica, o trabalho é com os elementos visuais: linha, cor, luz, textura, plano, volume, ponto, forma. O domínio destes elementos é fundamental para a leitura das qualidades plásticas. Por sua vez, a apreensão destas qualidades implica na leitura da posição, proporção e movimento das formas.

Nesta perspectiva, o trabalho artístico, pressupondo a leitura e o conhecimento estético, será o resultado de um olhar ou de um ouvir diferenciado e de qualidade pois está perpassado pelo conhecimento.

No Teatro, o trabalho é desenvolvido a partir dos elementos da ação dramática. Estes elementos são: a história, o personagem e o espaço cênico que estão presentes no saber estético.

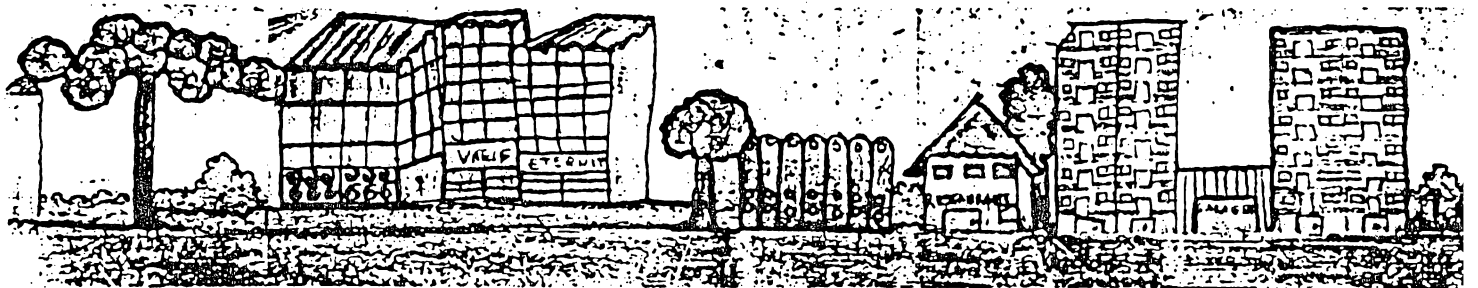
Esperamos que desta forma o professor não perca de vista que a organização dos conteúdos no Currículo seguem uma determinada estruturação que se dá em três grandes eixos: leitura das qualidades estéticas que implica em um determinado saber e trabalho artístico.

Mediante estes pressupostos apresentamos, agora, algumas sugestões de trabalhos com os conteúdos da Educação Artística.

PLÁSTICA

Para trabalhar a FORMA, a COR e os PLANOS, trazemos um exercício feito com os alunos. Iniciamos com o desenho de uma rua com suas casas, prédios, árvores, cercas etc.

DESENHO 1



"o domínio do espaço está intimamente vinculado à compreensão do que é a LUZ. Sem luz não há visão e sem visão não pode haver espaço visível. O espaço no sentido visual é espaço luminoso, no entanto, ele não é evidente à primeira vista, há que se compreender que o que vemos como mundo espacial é o modo como a luz é modulada, dirigida, ou interrompida por um obstáculo. Mas, a luz e a cor representam mais que uma característica do mundo do espacial.

A luz e suas diferentes formas de distribuição - por absorção, dispersão e refração - são incolores. Só se convertem em cor a medida que passam pela estrutura visual e são registradas pelo cérebro. Desta forma o domínio da cor tem três princípios fundamentais. Primeiramente temos a matéria prima física, a energia radiante modulada pelo meio ambiente. Por segundo, temos os dados já apreendidos através de conhecimentos anteriores.

A luz pode ser entendida como fonte luminosa - o sol, o fogo, a luz elétrica - colorida ou matizada por sua própria intensidade. Também pode ser identificada como valor ou cor própria e constante dos objetos. Por exemplo: o branco do papel, o verde das folhas". (KEPES, 1969:185)

A medida que fomos analisando todas as formas (casas, árvores, o céu...) presentes naquele espaço delimitado (a rua), tendo como pressuposto o conteúdo a ser trabalhado dirigimos a atenção dos alunos para a apreensão dos vários matizes (as cores em relação à luz do sol) o contorno das formas (linhas, ângulos, posições) e também a posição das várias formas nos diferentes (o que estava na frente, atrás, os intervalos).

Outros dados importantes neste trabalho:

"A luz pode ser modulada em uma escala mais ampla pela extensão tridimensional (altura, largura, profundidade) dos objetos.

Distinguimos três propriedades diferentes na sensação de cor: o tom ou cor, o brilho ou valor e a saturação ou profundidade. Não registramos sensações de cor separadas, o tom, o valor e a saturação de uma superfície são modificadas pelas superfícies próximas. O efeito de contraste é sempre na direção da máxima oposição das cores. Se se justapõem uma superfície vermelha e outra verde na mesma superfície pictórica, a vermelha parece mais vermelha do que pareceria ao ser vista em um fundo cromático de tom rosado. Do mesmo modo, o verde pareceria mais verde quando o vemos contra um fundo amarelo, azul ou ocre. Se uma superfície cinza está rodeada por uma superfície de cor, o cinza assumirá um tom complementar da cor circundante. Se a cor circundante é vermelha, a cor de cinza produzida será esverdeado; se a cor circundante é verde, a cor produzida resultará avermelhada; se é azul, amarelada e assim sucessivamente.

O grau de contraste está em relação direta com a proximidade das cores entre si na superfície pictórica. Se as superfícies de cor estão divididas com linhas pretas ou de cores, o contraste resultante diminuirá em proporção direta com a espessura das linhas.

As superfícies cromáticas se modificam de acordo com suas áreas. Uma figura de cor clara em uma área escura parecerá maior que uma figura de cor escura do mesmo tamanho em um fundo claro. Uma superfície branca e uma superfície preta parecem dilatar-se e contrair-se mais que qualquer outra. O valor e a saturação são fatores importantes nestas mudanças relativas. A cor, o valor e a saturação em sua inter-relação no campo visual (quando observadas) são percebidas em avanço, em retrocesso ou em circulação, ou também parecem ser de diferentes pesos". (KEPES, 1969:192)

Na leitura das cores daquela rua chamamos a atenção do aluno para a função cromático-espacial da visão. Esta visão cromático-espacial ao mesmo tempo em que capta o objeto no campo visual, determina a saturação, o valor e a cor do objeto a partir da inserção deste no campo bidimensional. Por exemplo: "Uma pessoa de pele clara situada entre uma área verde e um muro de ladrilho vermelho tem, certamente, um rosto que é verde por um lado e vermelho pelo outro, e se a luz brilha sobre sua frente, pode ser as vezes intensamente amarelo". (KEPES, 1969:)

Outro pressuposto neste trabalho diz respeito às leituras que fazemos de um determinado espaço. O professor deve estar atento porque as vezes elas se reduzem ao senso comum e devem ser superadas. Por exemplo: Nossa visão está sempre dialogando com as recordações que consideramos já conhecido. Assim, as cores são apreendidas antes de tudo com referência à realidade empírica e, deste modo, a cor significa a cor dos objetos.

Se não trabalhamos com o conhecimento básico de luz e cor, o aluno continua a manter a cor do objeto relativamente constante apesar das mudanças de luz. Ainda que a mudança da luz atmosférica possa dar a uma superfície branca um tom azulado, amarelado, avermelhado, esta será percebida constantemente como branca. Se não trabalhamos com o conhecimento científico, o aluno substitui as relações entre luz e cor nos objetos e no espaço pelo estereótipo que é o aparentemente conhecido, ou seja, a cor parece estar presente nos objetos com total independência da iluminação. Assim a árvore é sempre verde e o céu sempre azul.

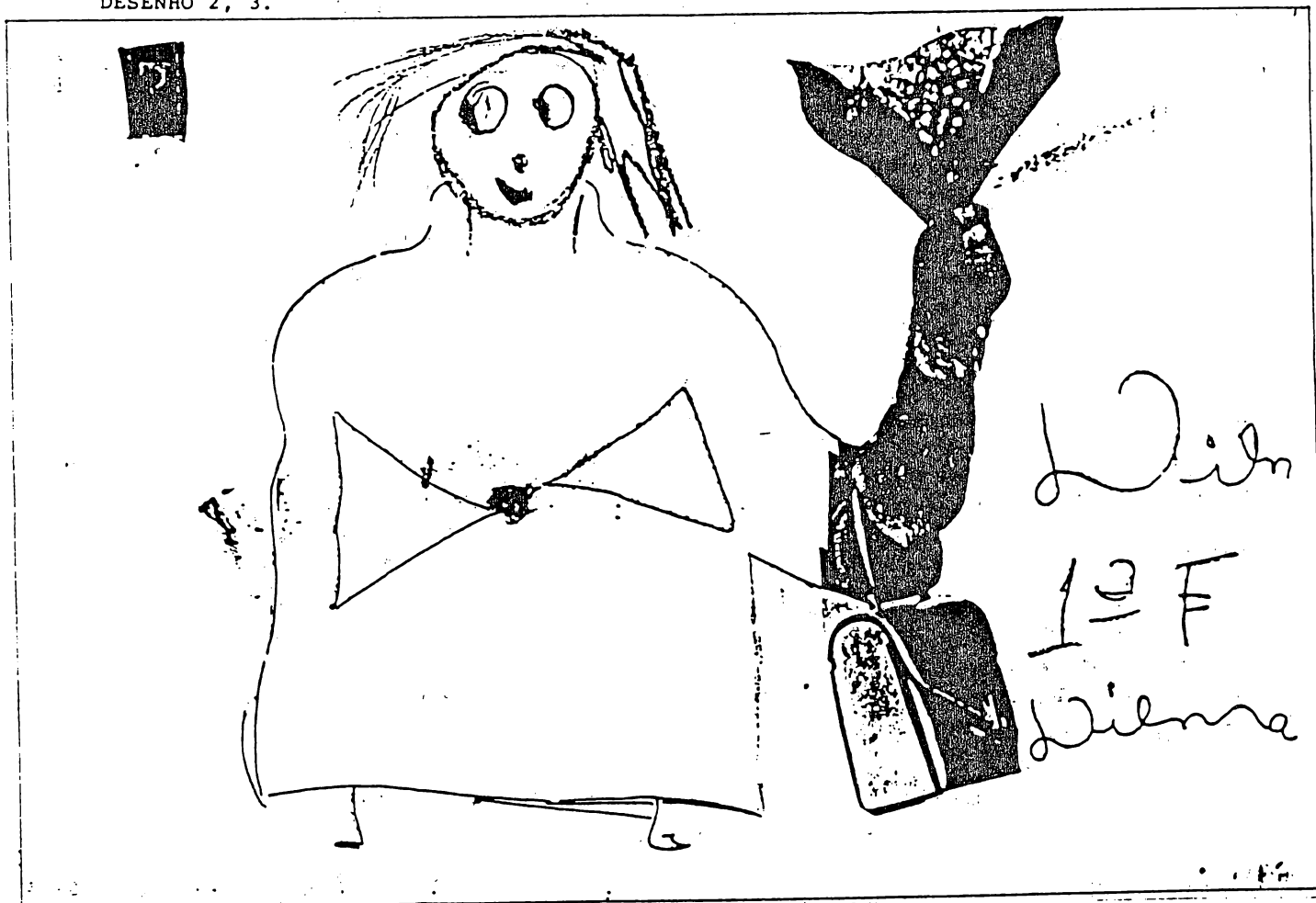
Passemos a um outro exercício!

Se a cor e o valor dependem das superfícies circundantes imediatas, se um determinado brilho pode ser ampliado ou anulado por outras superfícies e se do mesmo modo podemos intensificar ou neutralizar uma cor, então para se trabalhar uma FIGURA em contrapartida trabalhamos o FUNDO.

Um ponto, uma superfície, uma linha, são forças de atração e se apresentam aos nossos olhos dentro de um campo ótico sugerindo, uma direção, um movimento ou uma posição. Isto significa que não vemos um objeto como unidade visual separada mas em relação com outras unidades e o fundo.

Vejamos alguns exercícios com FIGURA e FUNDO feitos com os alunos.

DESENHO 2, 3.





"Os tamanhos e as formas são percebidas em unidade com o fundo. Uma forma ligeiramente irregular resulta marcadamente irregular em um contexto de quadrados geometricamente perfeitos, mas a mesma forma resulta perfeitamente regular em relação com unidades extremamente irregulares.

Como o campo visual não tem limites preciosos, quando se observa uma paisagem, as pessoas na rua ou qualquer objeto separado, a interpretação espacial das coisas que se veem - sua permanência, sua extensão - é baseada a partir da posição espacial de quem observa. Desta forma, alguém pode julgar a posição, a direção e os intervalos das coisas estabelecendo uma relação consigo mesmo.

Ou medir e organizar acima, abaixo, a esquerda, a direita, na frente, atrás tendo como centro o próprio corpo que se identifica com as principais direções no espaço". (KEPES, 1969:35)

Antes do aluno passar a utilizar a linguagem visual para a apreensão do espaço tridimensional e bidimensional, ele tem que dominar este espaço através da compreensão das relações de forças que atuam no campo gráfico.

Quais são estas relações de forças?

Segundo Kandinsky podemos trabalhar com algumas direções compositivas, para que a vista se decida por uma direção particular, produzindo assim um efeito equilibrado ou agradável.

Abaixo temos correspondências figurativas dos conceitos formais de Kandinsky (PENTEADO NETO, 1976:85)

A. Diagonais

1 e 2) oposição: antagonismo máximo

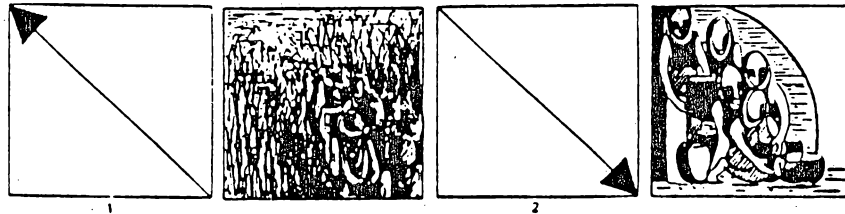
3 e 4) antagonismo moderado

B. Vertical - Horizontal

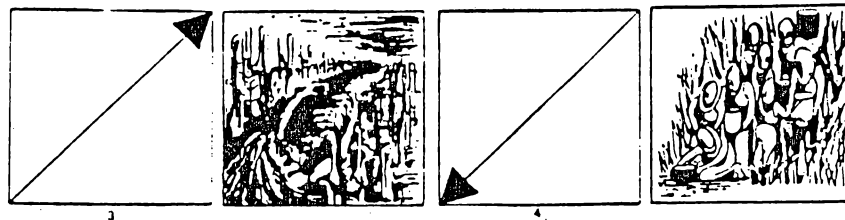
5 e 6) repouso quente: máxima oposição

7 e 8) repouso frio: suave oposição

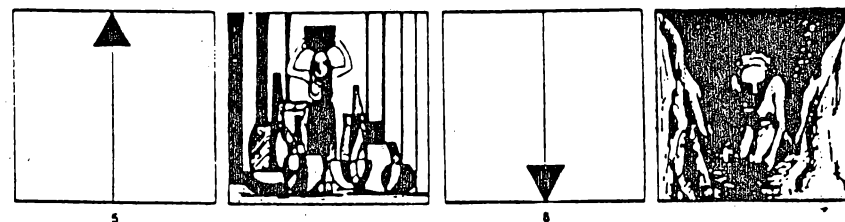
DESENHO 4



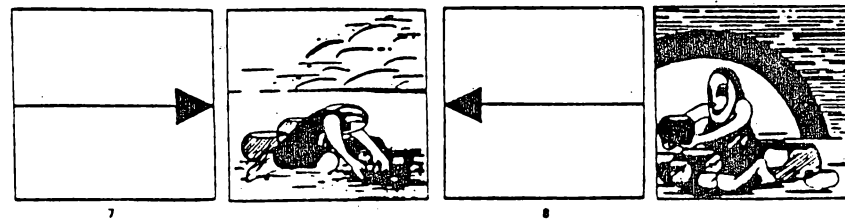
A. Diagonais.
1 e 2) oposição: antagonismo máximo.



3 e 4) antagonismo moderado.
Correspondências figurativas dos conceitos formais de Kandinsky.



B. Vertical - Horizontal.
5 e 6) repouso quente: máxima oposição.



7 e 8) repouso frio: suave oposição.

O aluno a medida que toma conhecimento destes recursos para trabalhar a representação plástica ele lança mão destas relações de forças para criar uma estrutura visual determinada para aquela representação.

Voltemos ao DESENHO 2. Como resolver graficamente o peso da figura da bolsa e do braço colado a direita (do observador)?

Como o aluno entendeu que nenhum objeto se percebe isolado ou único e que ver algo é assinar-lhe um lugar numa totalidade: uma localização no espaço, uma grandeza (medida de tamanho, de luminosidade ou de distância), que tem relação com um campo de forças inerentes ao Plano Básico, ele "resolveu" o peso da bolsa e do braço usando os seguintes recursos:

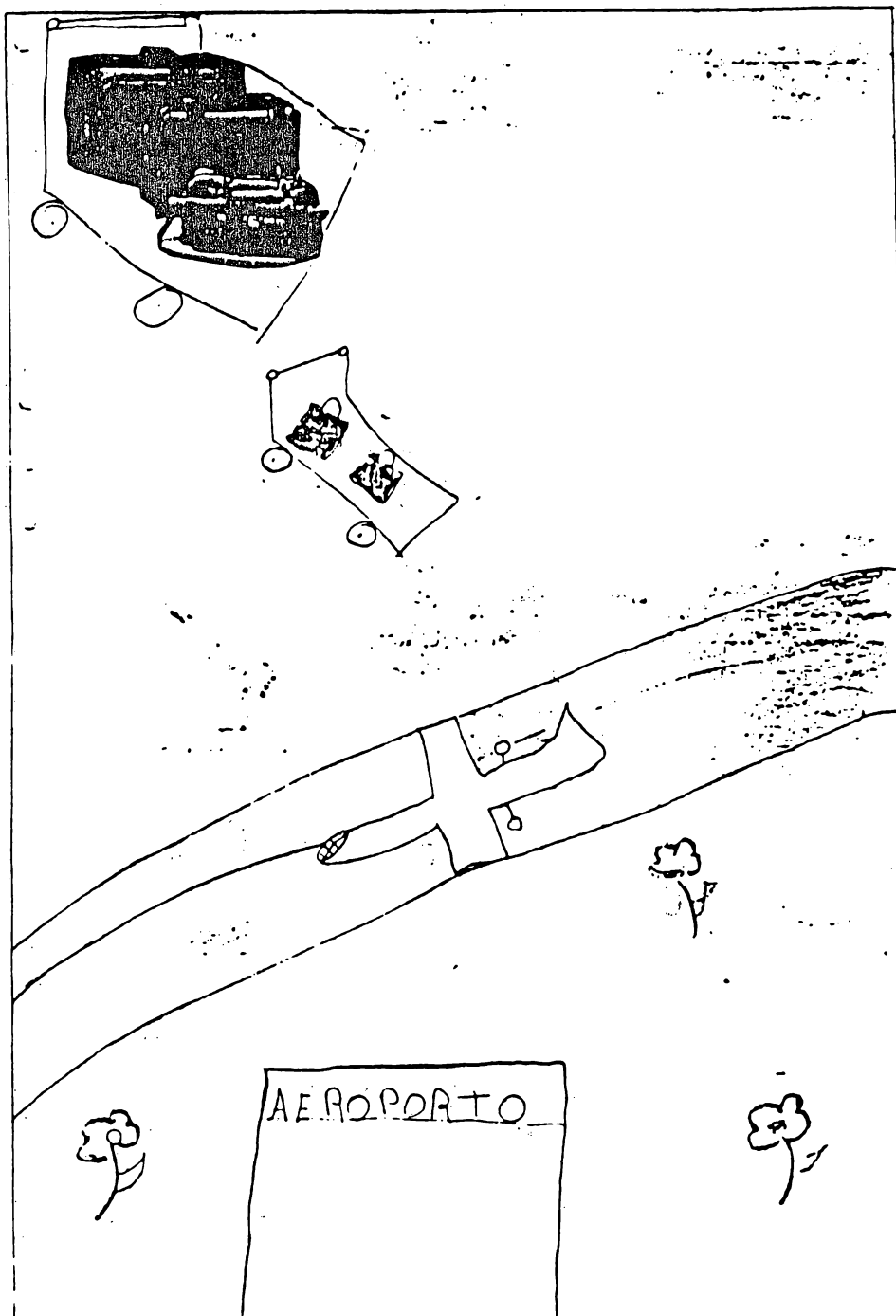
A figura da mulher dirige o olhar para a esquerda, trazendo também para a direita o olhar do observador. E, também, aquela pequena figura colada a esquerda (do observador) e acima distribuiu o peso da figura maior.

Vejamos outros recursos usados no DESENHO 3.

Primeiro, a linha de base permite ao observador um julgamento da posição e da proporção do objeto em relação a distância que este está dos demais objetos e de si mesmo.

A representação na superfície gráfica bidimensional tem utilizado convencionalmente o significado espacial da posição vertical. Se mantendo a linha de horizonte visível ou sugerida. Esta linha é o ponto de referência para o aluno indicar a posição espacial das figuras.

DESENHO 5



O modo como representamos plasticamente decorre da maneira como os pintores, fotógrafos, desenhistas de publicidade nos ensinam através do seu trabalho. O valor histórico desta produção está no fato de nos possibilitar a apreensão do conhecimento construído, é o patamar necessário para novos cânones de visão e representação.

O aluno faz uso deste conhecimento. Assim, quando ele desenha uma roda na forma circular é porque ele tem este conhecimento sobre a roda.

A história da representação visual mostra que a imagem figurativa nunca é idêntica à realidade espacial, mas que se aproxima mais ou menos desta, de acordo com os cânones impostos socialmente e portanto de domínio do senso comum.

Desta forma, quanto maior for o conhecimento do aluno sobre os modos de ver e representar mais condições objetivas ele terá de superar a visão limitada inerente ao senso comum.

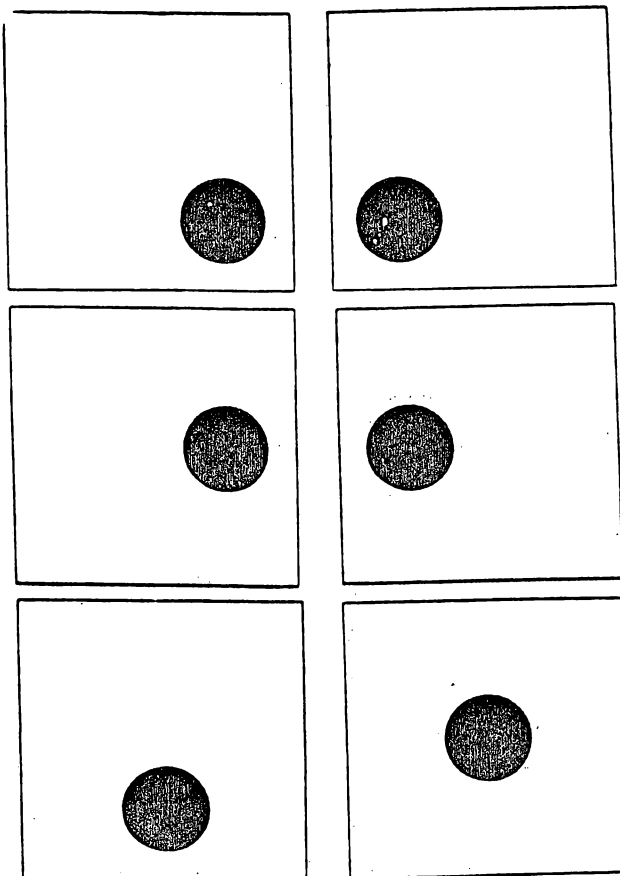
No desenho anterior vemos claramente o uso dos campos de força do Plano Básico. O aluno resolveu o peso da figura colada na extremidade esquerda (do observador) e acima do Plano Básico sugerindo com as outras figuras um movimento em direção do extremo do lado esquerdo (do observador) e abaixo no Plano Básico.

Se o aluno compreende que uma figura

"não só ocupa um lugar, mas também manifesta uma certa inquietude - é como um impulso para uma direção particular e que, embora fixa e incapaz de movimento real, a figura, no entanto apresenta uma tensão interna em relação ao Plano Básico circundante.

Vemos, por exemplo, que se pusermos um disco em vários lugares do quadrado se notará que alguns pontos lhe oferecem um firme descanso; e em outros manifestam um impulso em alguma direção determinada, ou sua situação pode resultar incerta e vacilante". (PENTEADO NETO, 1976:78)

DESENHO 6



Assim, o exercício sistemático, fazendo variar as posições, cores, valores, texturas das figuras é o modo mais efetivo de o aluno dominar as mútuas relações entre os elementos formais e o espaço gráfico. O professor, precisa ter claro que a construção histórica da representação plástica, mostra uma conquista gradual do espaço pelos sentidos humanos em conjunto com os modos próprios de representação deste espaço.

CONTEÚDO:
 ESPAÇO TRIDIMENSIONAL
 ESPAÇO BIDIMENSIONAL
 LUZ
 VOLUME
 PROFUNDIDADE

Segundo Van Acker, o volume é o preenchimento de uma porção limitada do espaço tridimensional.

" A limitação desse preenchimento dá ao volume seu caráter, ou seja, sua forma. A forma é a limitação específica de um corpo. Cada corpo preenche uma porção dentro de determinados limites, o que vale dizer que cada corpo tem seu volume específico. O modo como se apresenta o volume Próprio de cada corpo é que lhe dá a forma característica.

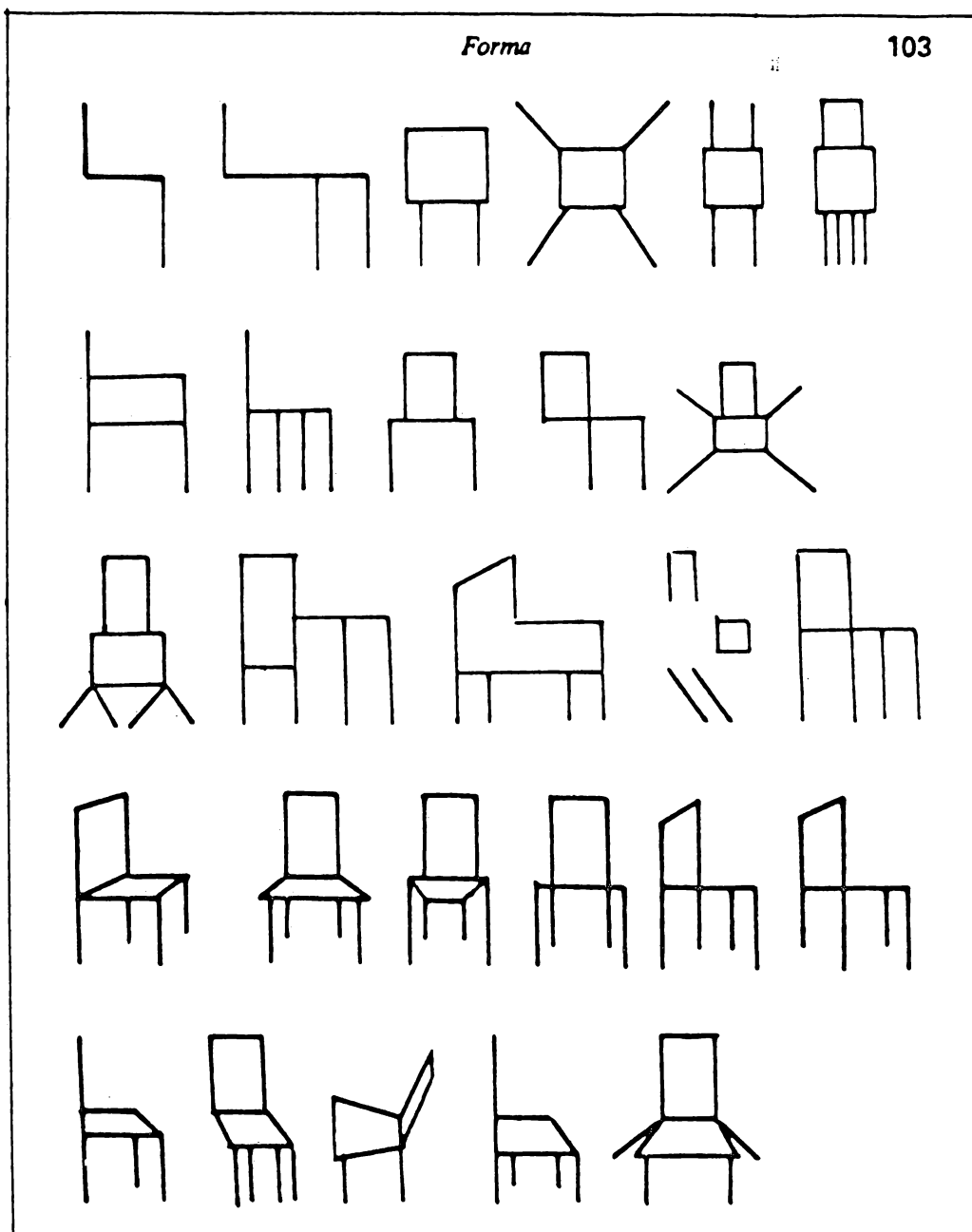
Esta forma característica não contém apenas aspectos utilitários, possui também aspectos estéticos. Daí a importância do volume nas artes plásticas, pois esta é justamente o uso, a exploração cultural e a apreensão estética do volume. O domínio desses é que faz do artista um mestre; assim não podemos pensar em maestria plástica sem alcançar um domínio sobre o volume".
 (MARTINS, 1987:244)

A sugestão de trabalho com dobradura que vamos propor tem como função desencadear a compreensão das dimensões do ESPAÇO TRIDIMENSIONAL: altura, largura, comprimento. No ESPAÇO BIDIMENSIONAL, no caso de uma folha de papel temos uma superfície plana.

Qualquer uma das 3 dimensões do ESPAÇO TRIDIMENSIONAL podem ser representadas visualmente através do desenho, da pintura, etc. Isto significa que podemos criar ou fingir em um desenho tanto a PROFUNDIDADE usando as regras ou canones da perspectiva quanto o VOLUME usando o claro-escuro ou sombreado.

Quando observamos uma cadeira, tendo em vista a sua estrutura interna que é um CUBO podemos representá-la de acordo com um determinado ponto de vista:

DE TOPO (de cima)
 DE PERFIL (de lado)
 DE FRENTE

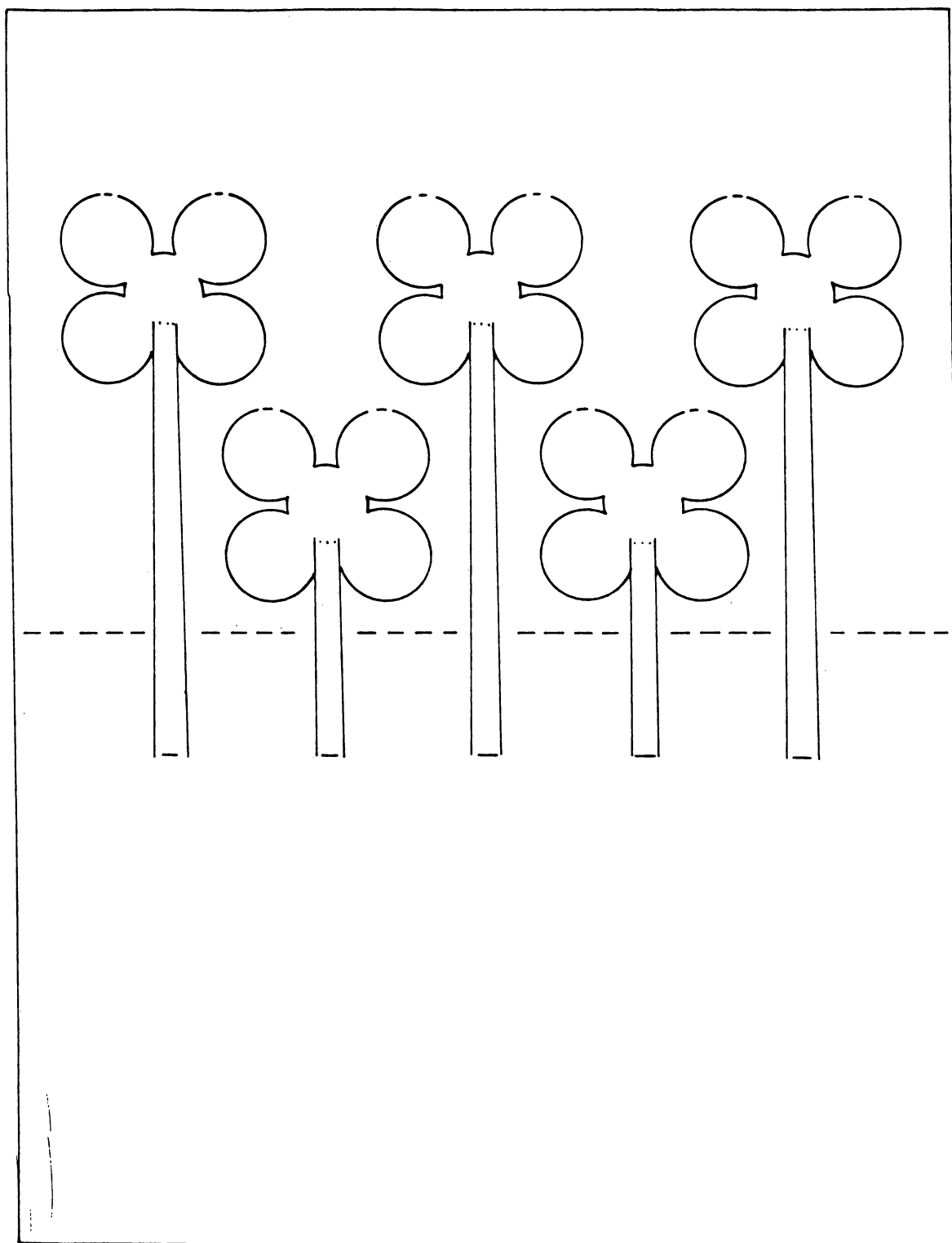
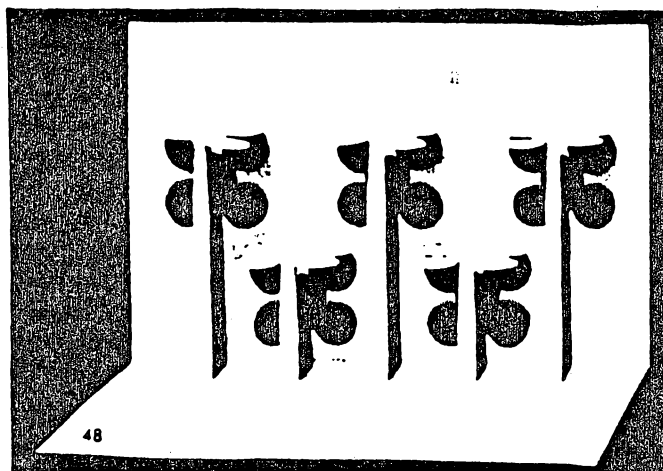


Na representação de diferentes objetos ou diferentes espaços po demos trabalhar as relações de: tamanho e posição dos objetos no espaço.

Vejamos como trabalhar estes conteúdos.

No ESPAÇO BIDIMENSIONAL, no caso de uma folha de papel temos uma superfície plana. Tomemos esta folha que é o Plano Básico sobre o qual o aluno vai trabalhar.

Este Plano Básico está dividido em duas partes A e B.

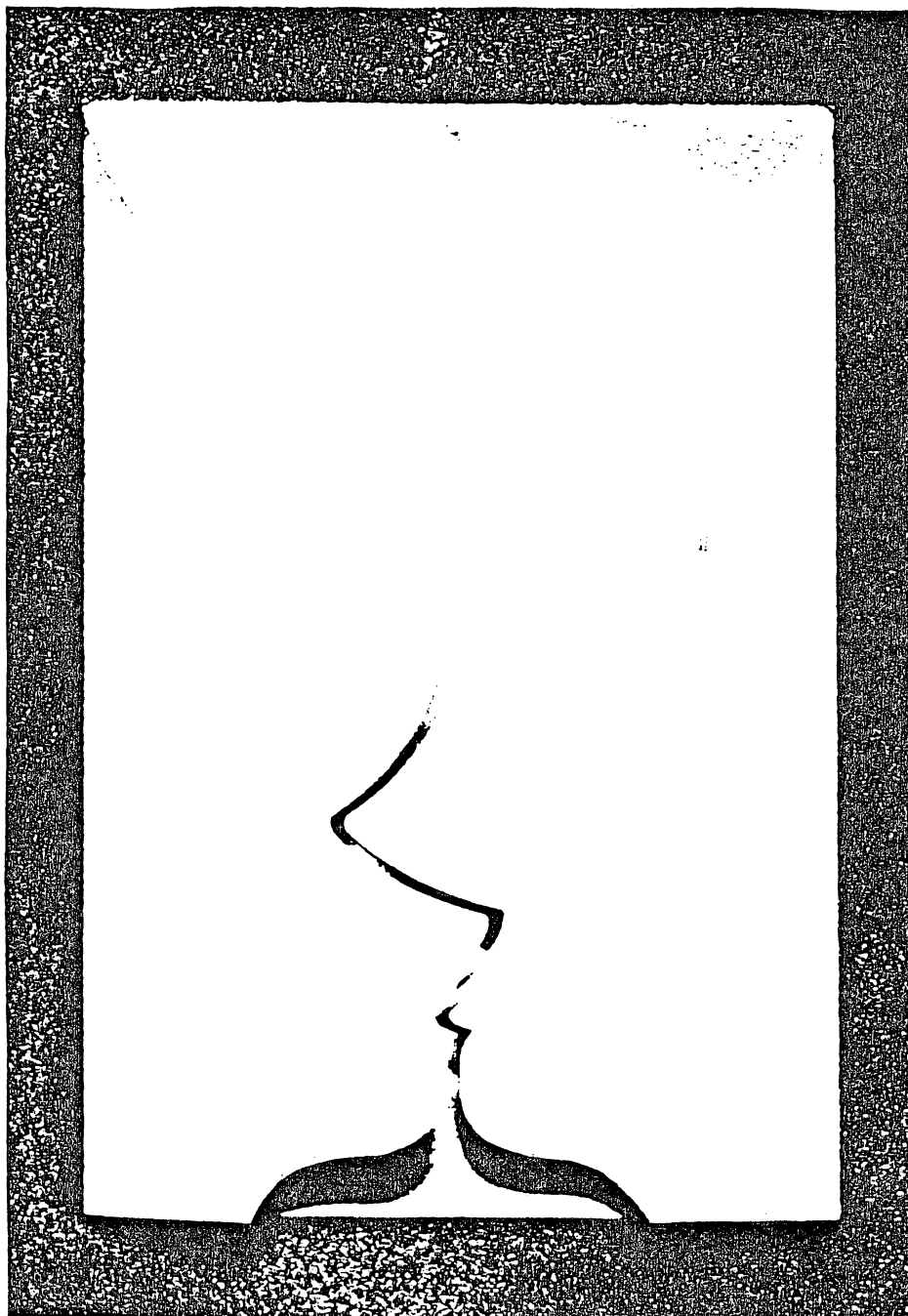


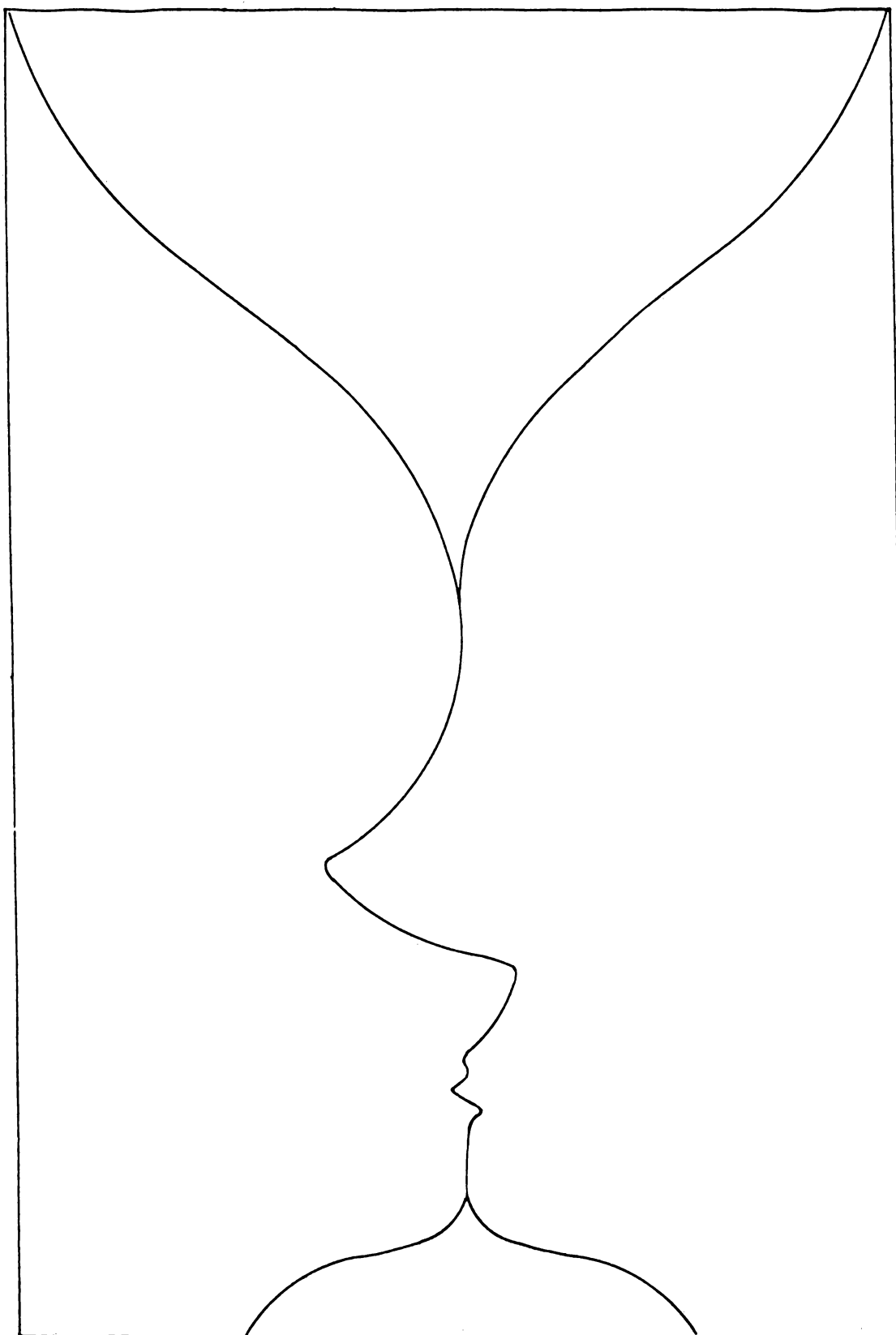
Sobre o Plano Básico o aluno tem desenhado as flores. As flores desenhadas sobre o papel tem uma linha de contorno, portanto com este contorno obtemos a representação das flores em duas dimensões: comprimento e largura do espaço tridimensional.

Nesta dobradura para que cheguemos a terceira dimensão é necessário que a parte B do Plano Básico se transforme na base sobre a qual estará as flores, enquanto que a parte A do Plano Básico, quando levantado se transformará em um corte vertical no espaço. Este plano vertical será o fundo que nos mostrará a profundidade ou seja o limite entre as flores e o espaço.

As flores quando recortadas e levantadas são trazidas para a frente. Vemos então que elas estão em um plano anterior ao plano do fundo nos dando a idéia de profundidade e volume.

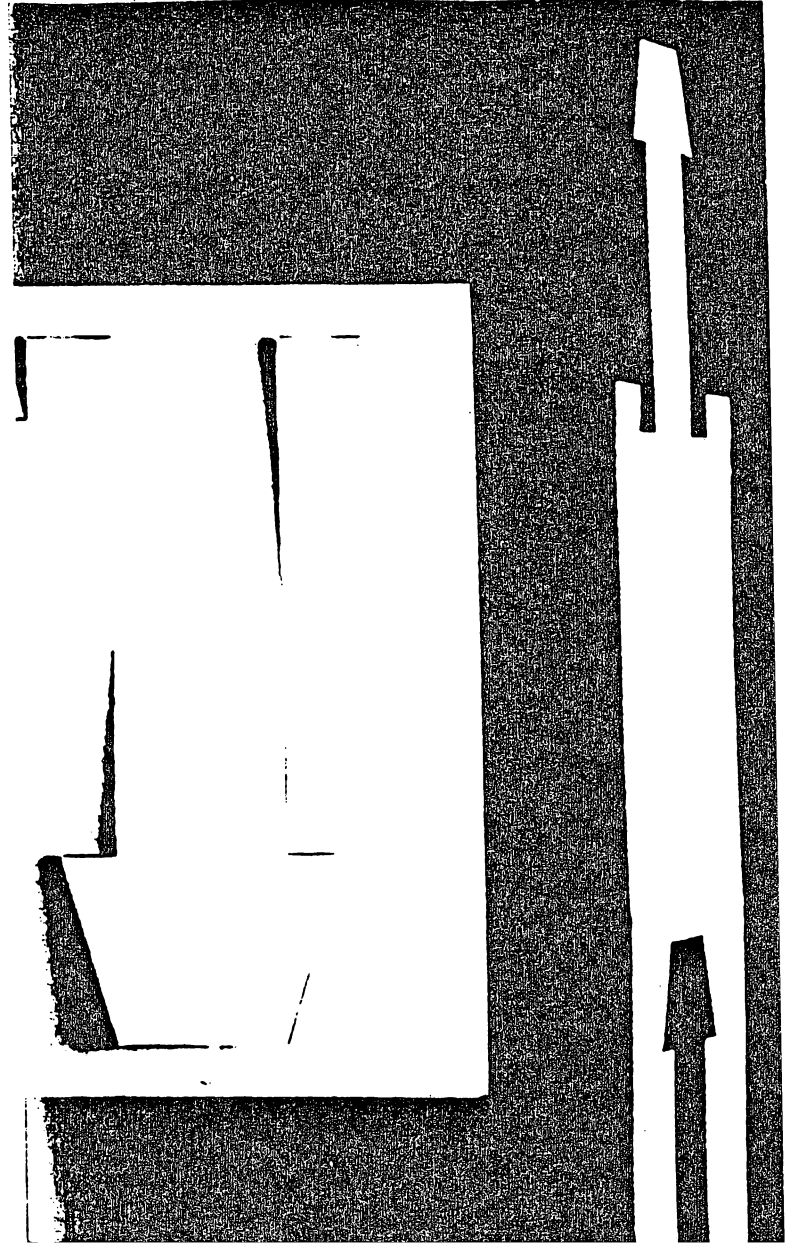
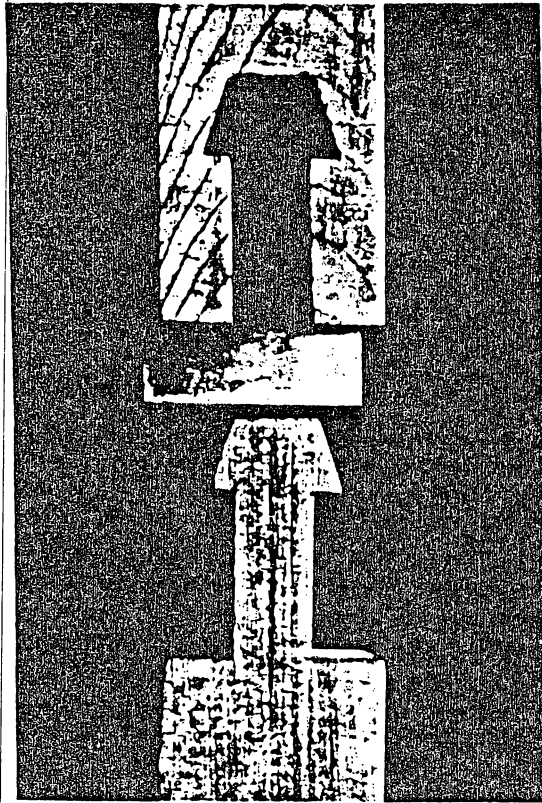
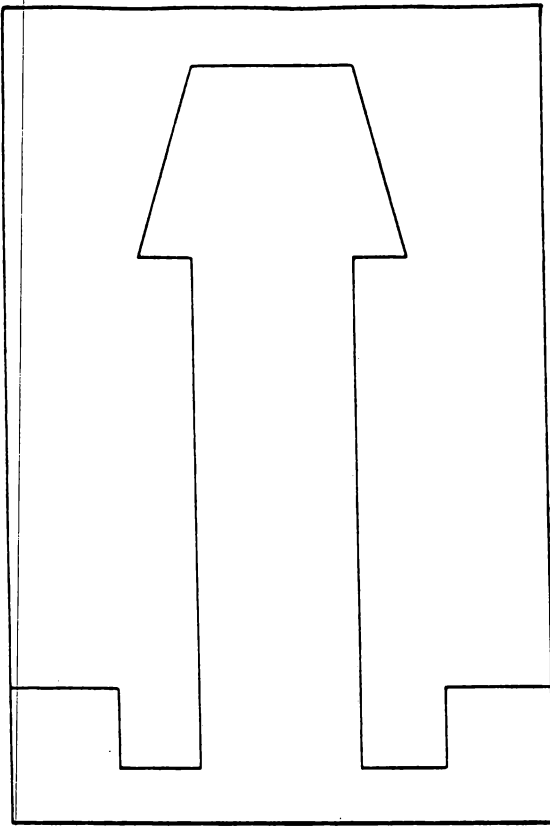
Até mesmo um papel sobreposto a outro nos apresenta um certo volume.

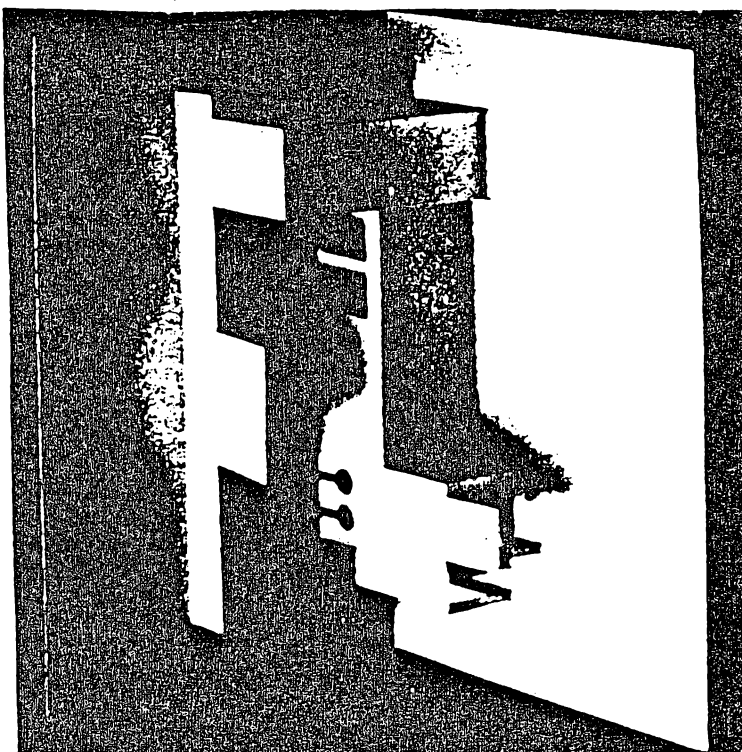
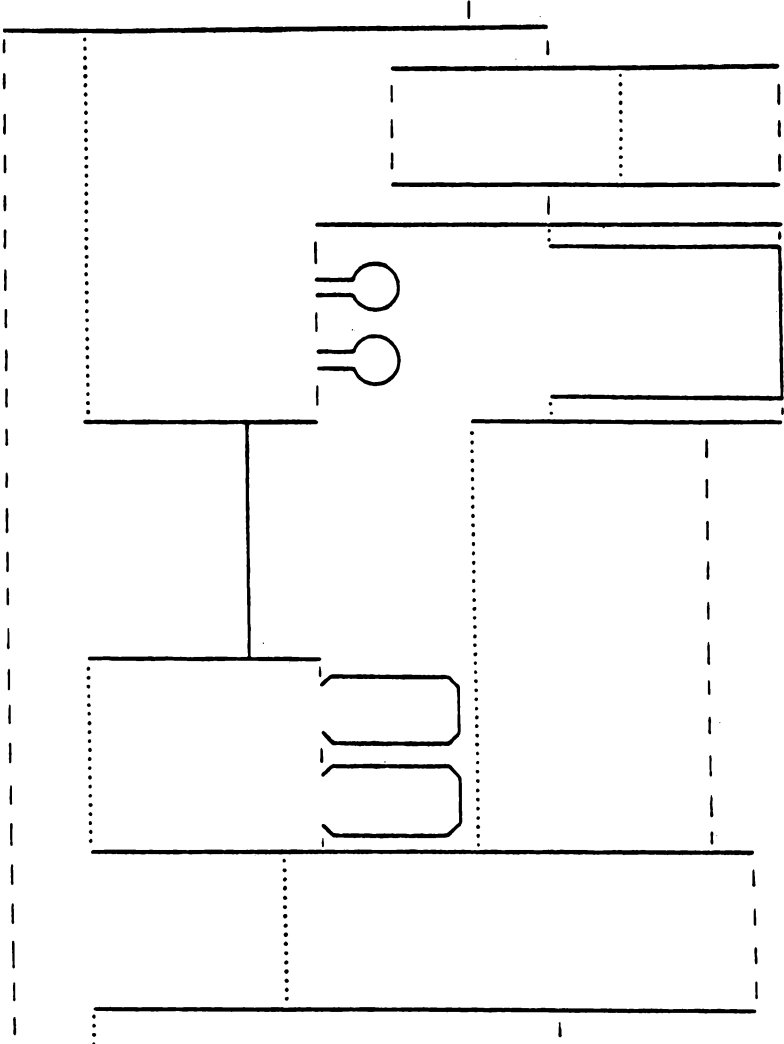


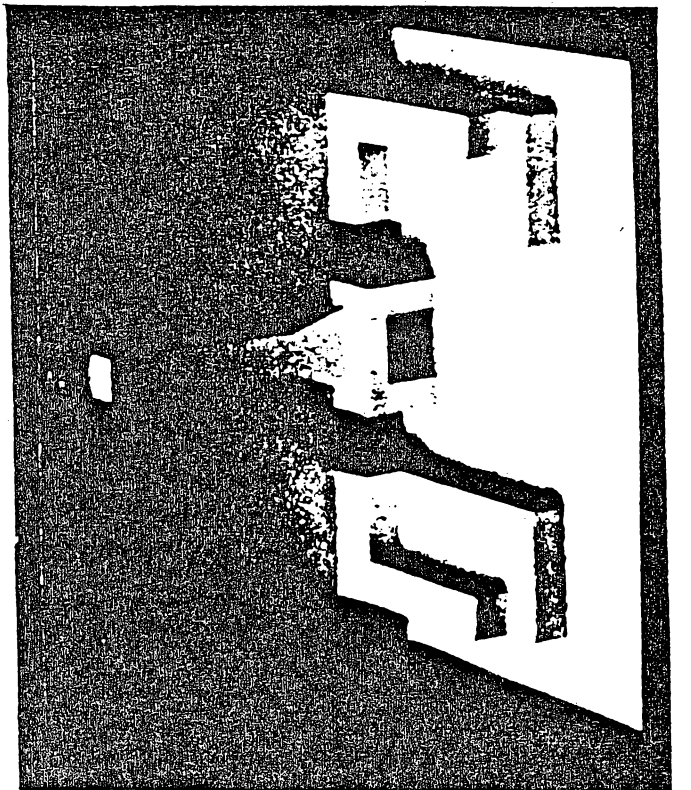
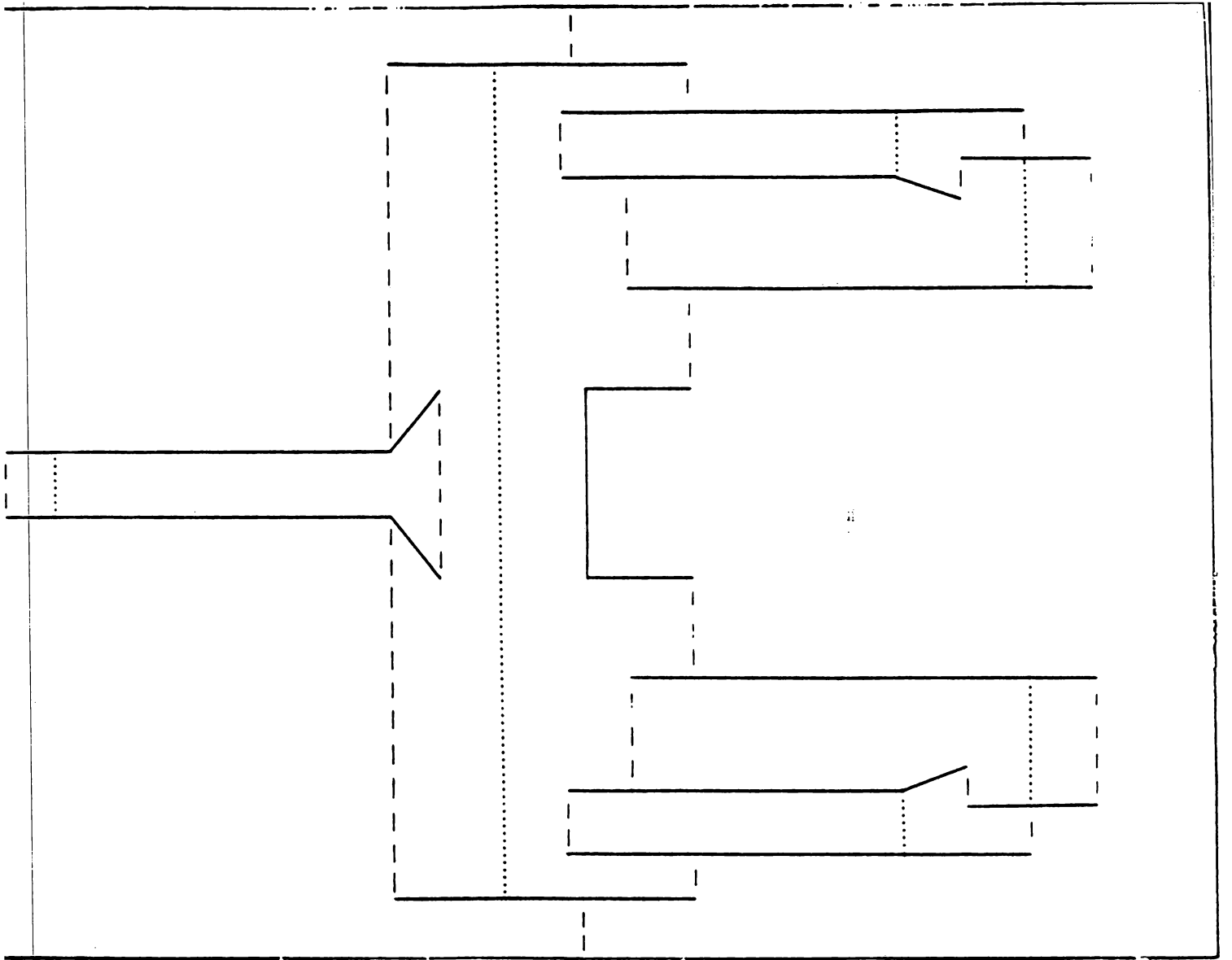


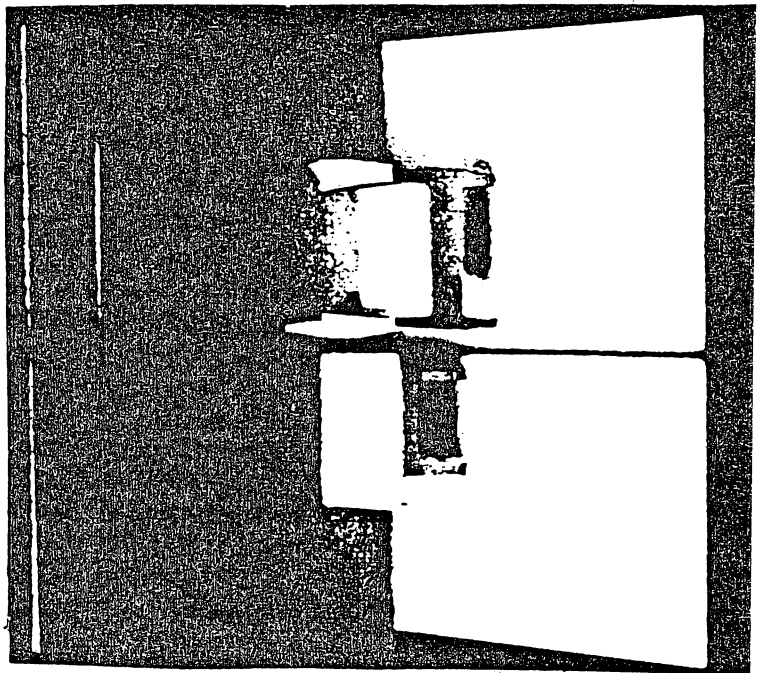
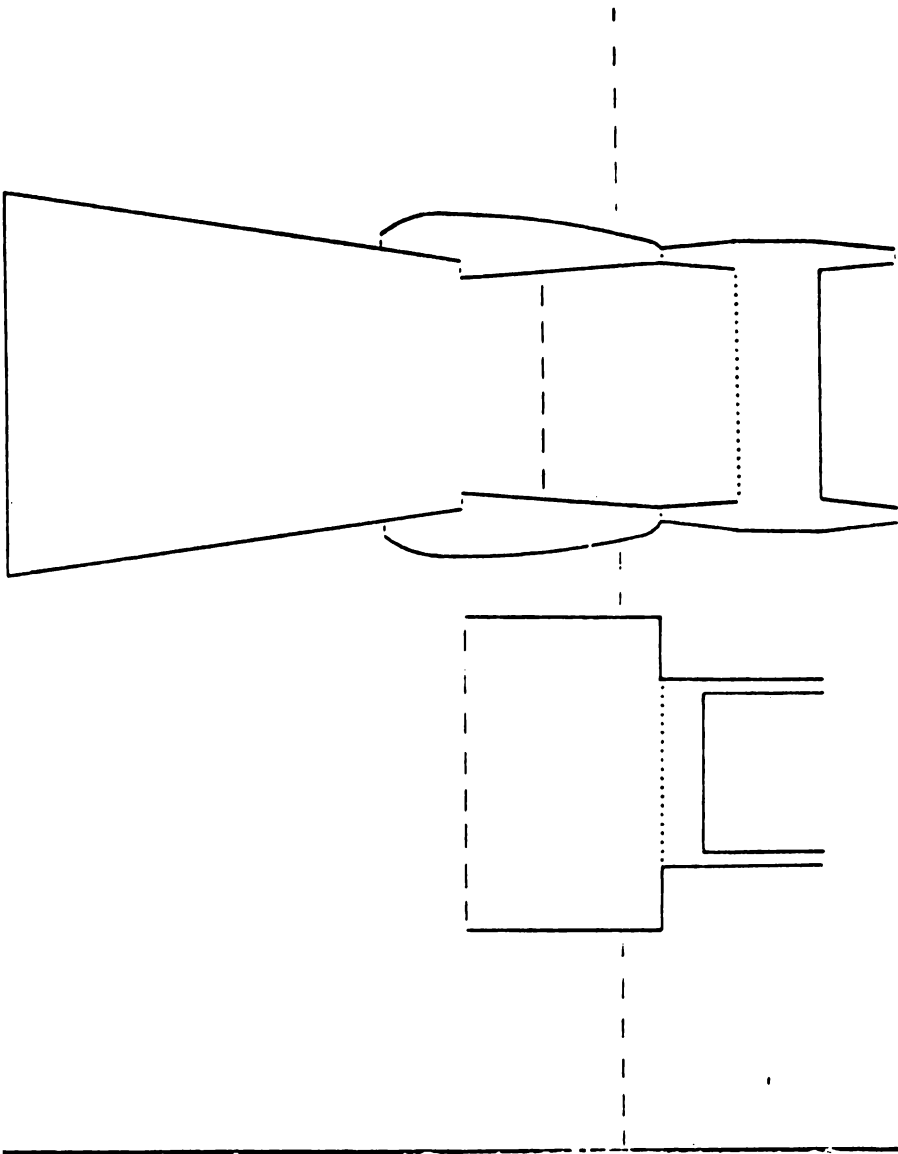
Vemos que no trabalho acima a LUZ sobre os dois rostos nos permite ver entre eles um filete de sombra. Em um desenho a sombra, o jogo do claro-escuro, da luz e sombra, nos dá a ilusão de volume, ou seja aquele filete de sombra traz os dois rostos para cima nos dando a impressão de volume.

Nestes exercícios o aluno poderá compreender o que é o volume e como usá-lo no seu trabalho artístico tendo como pressuposto o conhecimento que o professor irá apresentando.



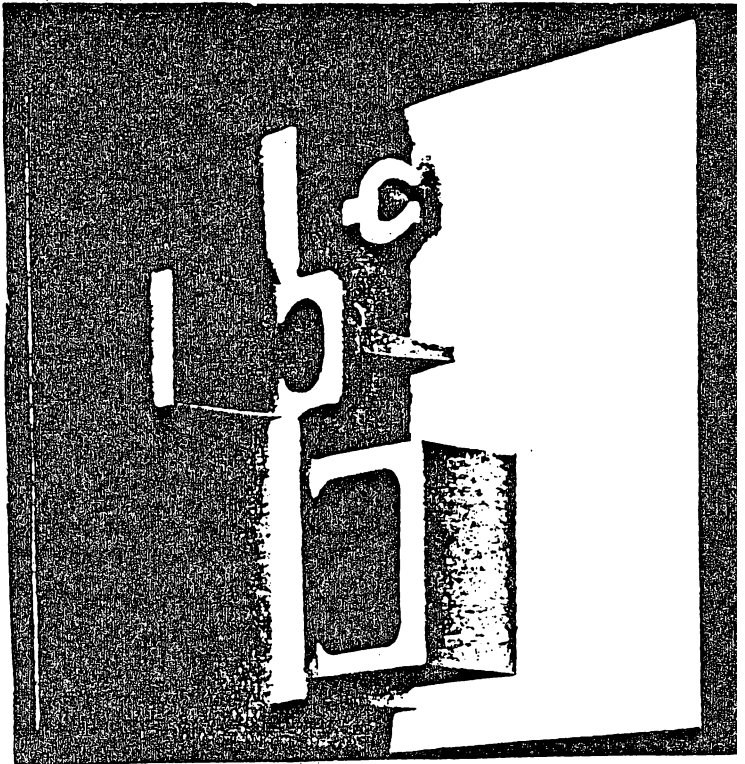
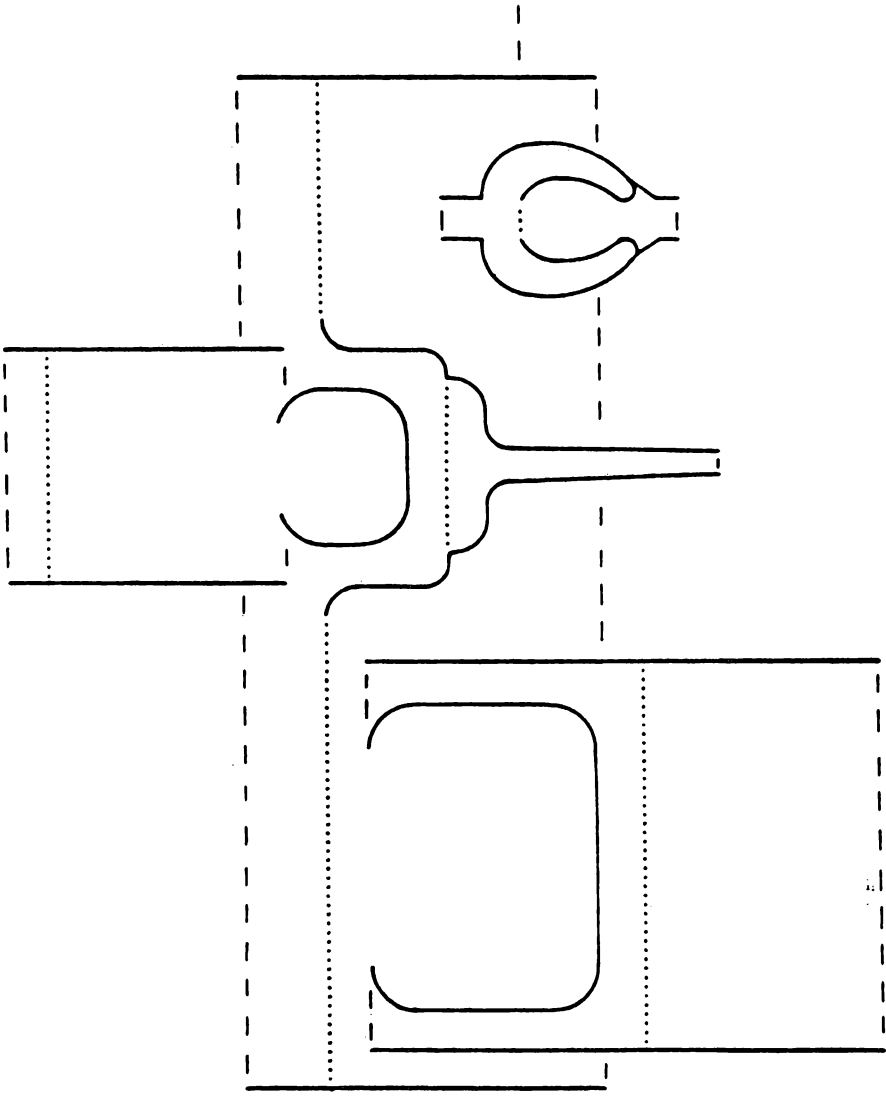


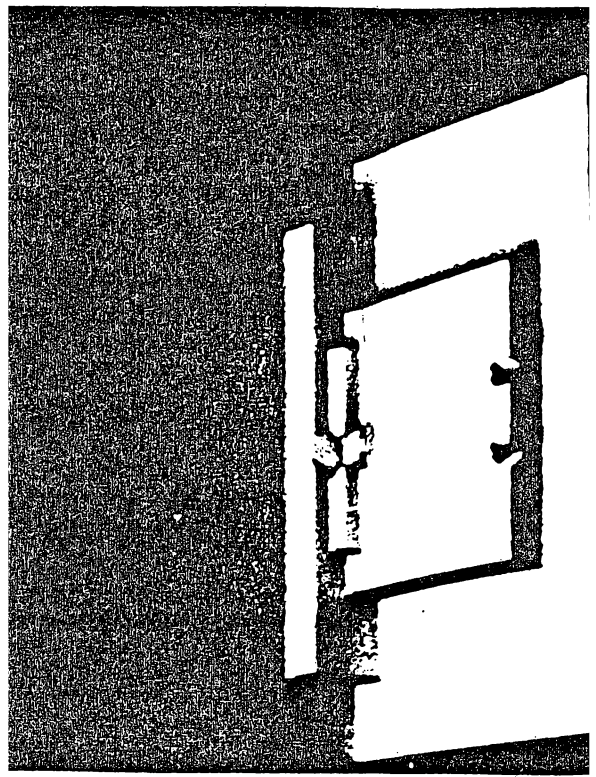
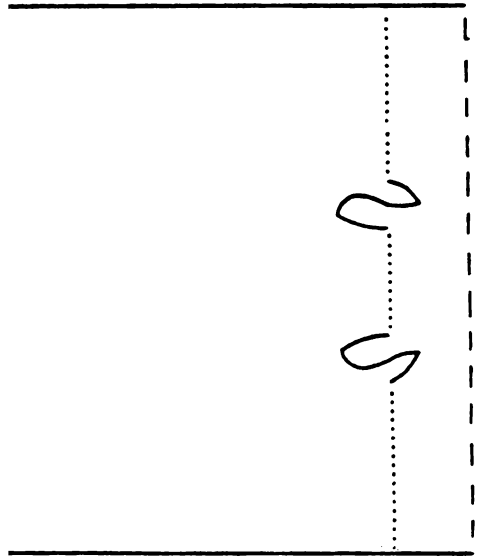




11

11





Alexandra 1^a D



Se a cor e o valor dependem das superfícies circundantes imediatas, se um determinado brilho pode ser ampliado ou anulado por outras superfícies e se do mesmo modo podemos intensificar ou neutralizar uma cor, então para se trabalhar uma FIGURA em contrapartida trabalhamos o FUNDO.

Um ponto, uma superfície, uma linha, são forças de atração e se apresentam aos nossos olhos dentro de um campo ótico sugerindo, uma direção, um movimento ou uma posição. Isto significa que não vemos um objeto como unidade visual separada mas em relação com outras unidades e o fundo.

"Os tamanhos e as formas são percebidas em unidade com o fundo. Uma forma ligeiramente irregular resulta marcadamente irregular em um contexto de quadrados geometricamente perfeitos, mas a mesma forma resulta perfeitamente regular em relação com unidades extremamente irregulares.

Como o campo visual não tem limites precisos, quando se observa uma paisagem, as pessoas na rua ou qualquer objeto separado, a interpretação especial das coisas que se veem - sua permanência, sua extensão - é baseada a partir da posição espacial de quem observa. Desta forma, alguém pode julgar a posição, a direção e os intervalos das coisas ou medir e organizar acima, a baixo, a esquerda, a direita, na frente, atrás tendo como centro o próprio corpo que se identifica com as principais direções no espaço". (KEPES, 1969:35)

Antes do aluno passar a utilizar a linguagem visual para a apreensão do espaço tridimensional e bidimensional, ele tem que dominar este espaço através da compreensão das relações de forças que atuam no campo gráfico.

Quais são estas relações de forças?

Segundo Kandinsky podemos trabalhar com algumas direções compositivas, para que a vista se decida por uma direção particular, produzindo assim um efeito equilibrado ou agradável.

Abaixo temos correspondências figurativas dos conceitos formais de Kandinsky (PENTEADO NETO, 1976:85)

A. Diagonais

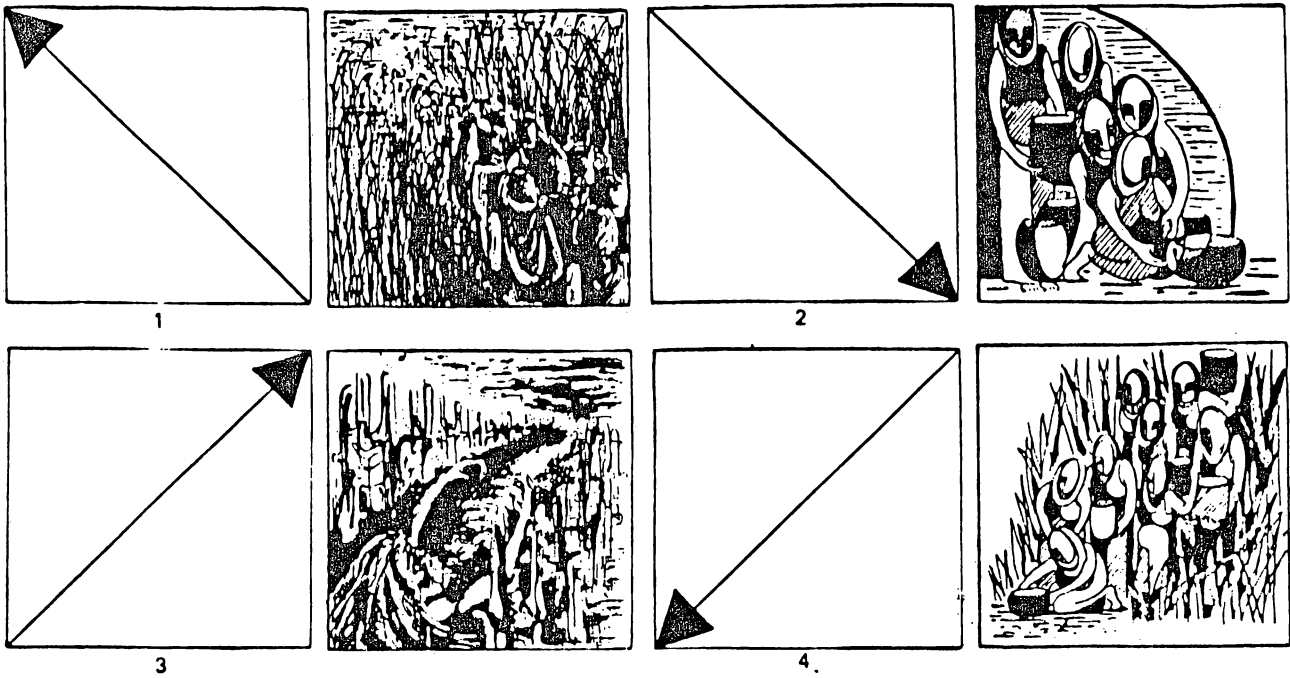
1 e 2) oposição: antagonismo máximo

3 e 4) antagonismo moderado

B. Vertical - Horizontal

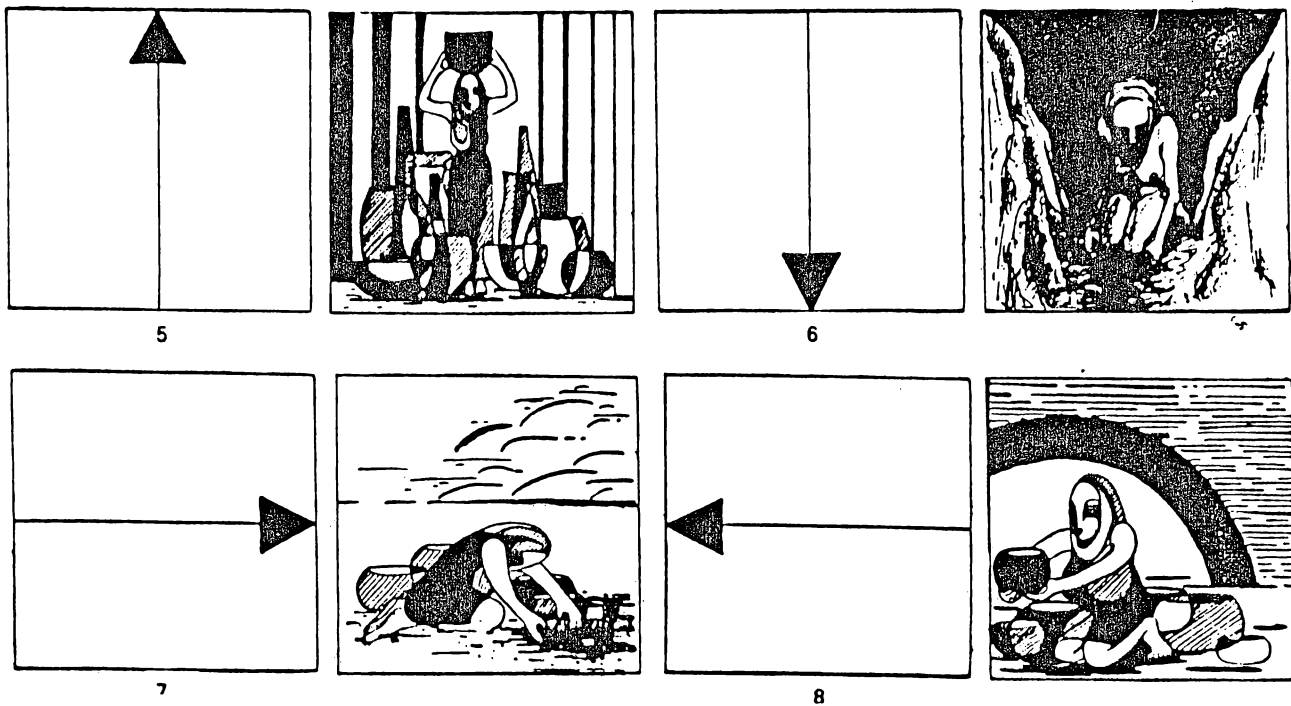
5 e 6) repouso quente: máxima oposição

7 e 8) repouso frio: suave oposição



A. Diagonais.
1 e 2) oposição: antagonismo máximo.

3 e 4) antagonismo moderado.
Correspondências figurativas dos conceitos
formais de Kandinsky.



B. Vertical - Horizontal.
5 e 6) repouso quente: máxima oposição.
7 e 8) repouso frio: suave oposição.

O aluno a medida que toma conhecimento destes recursos para trabalhar a representação plástica ele lança mão destas relações de forças para criar uma estrutura visual determinada para aquela representação.

Vejamos alguns exercícios com FIGURA e FUNDO.

Como resolver graficamente o peso da figura da bolsa e do braço colado a direita (do observador)?

DESENHO 1

Como o aluno entendeu que nenhum objeto se percebe isolado ou único e que ver algo é assinar-lhe um lugar numa totalidade: uma localização no espaço, uma grandeza (medida de tamanho, de luminosidade ou de distância), que tem relação com um campo de forças inerentes ao Plano Básico, ele "resolveu" o peso da bolsa e do braço usando os seguintes recursos:

A figura da mulher dirige o olhar para a esquerda, trazendo também para a direita o olhar do observador. E, também, aquela pequena figura colocada a esquerda (do observador) e acima distribuiu o peso da figura maior.

DESENHO 2

Vejamos outros recursos usados no DESENHO 2.

Primeiro, a linha de base permite ao observador um julgamento da oposição e da proporção do objeto em relação a distância que este esta dos demais objetos e de si mesmo.

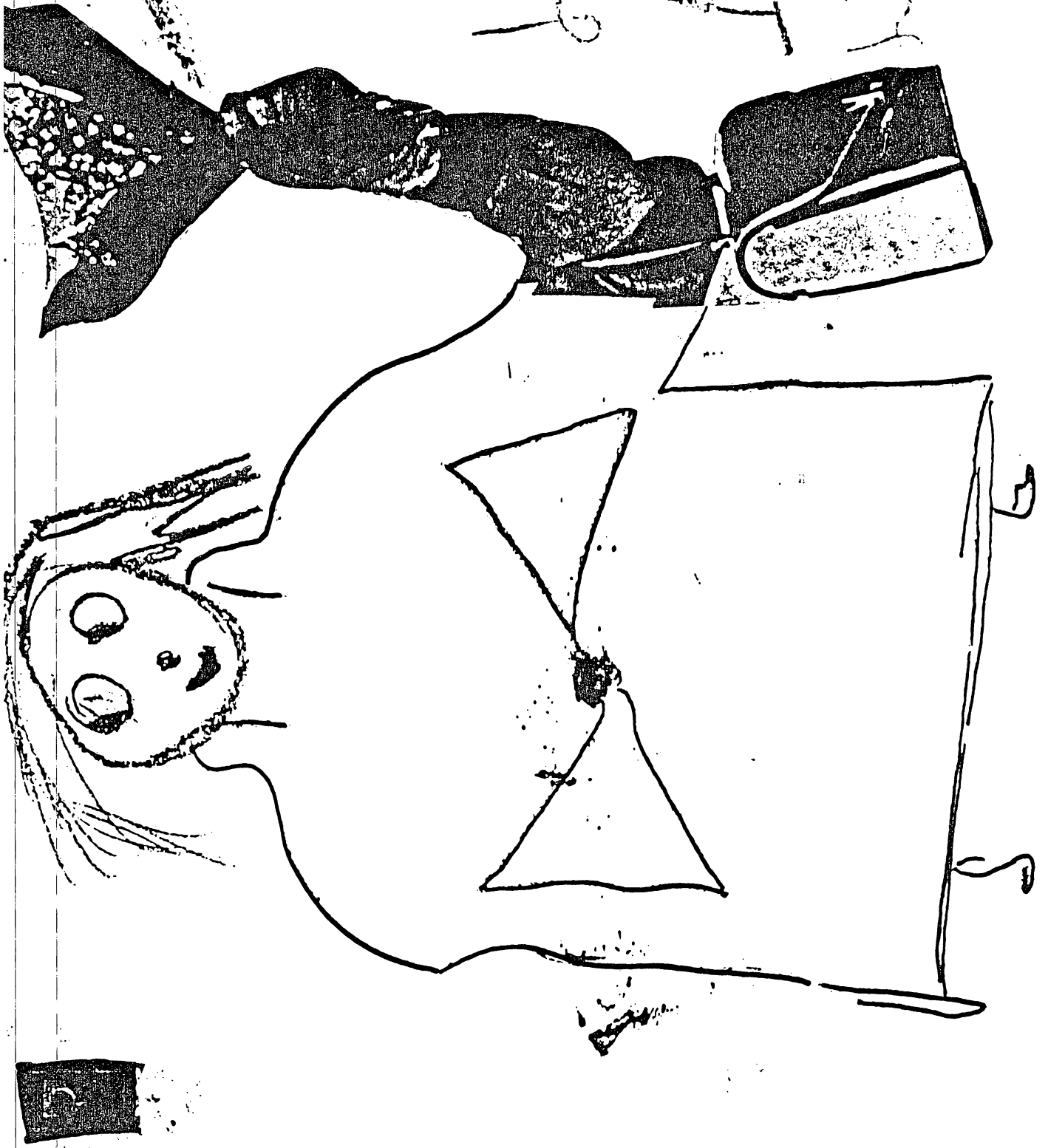
A representação na superfície gráfica bidimensional tem utilizado convencionalmente o significado espacial da posição vertical, se mantendo a linha de horizonte visível ou sugerida. Esta linha é o ponto de referência para o aluno indicar a posição espacial das figuras.

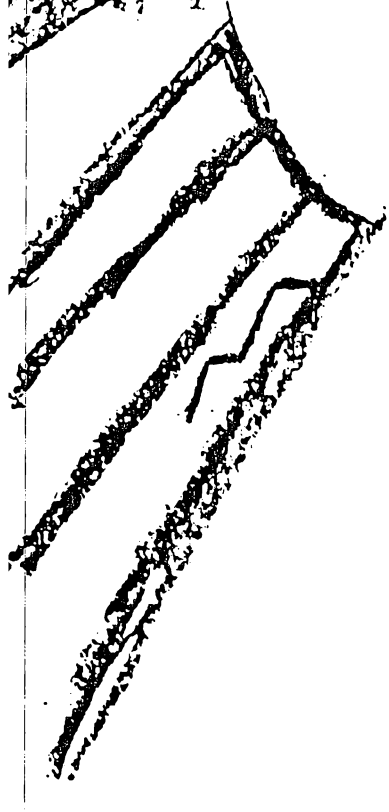
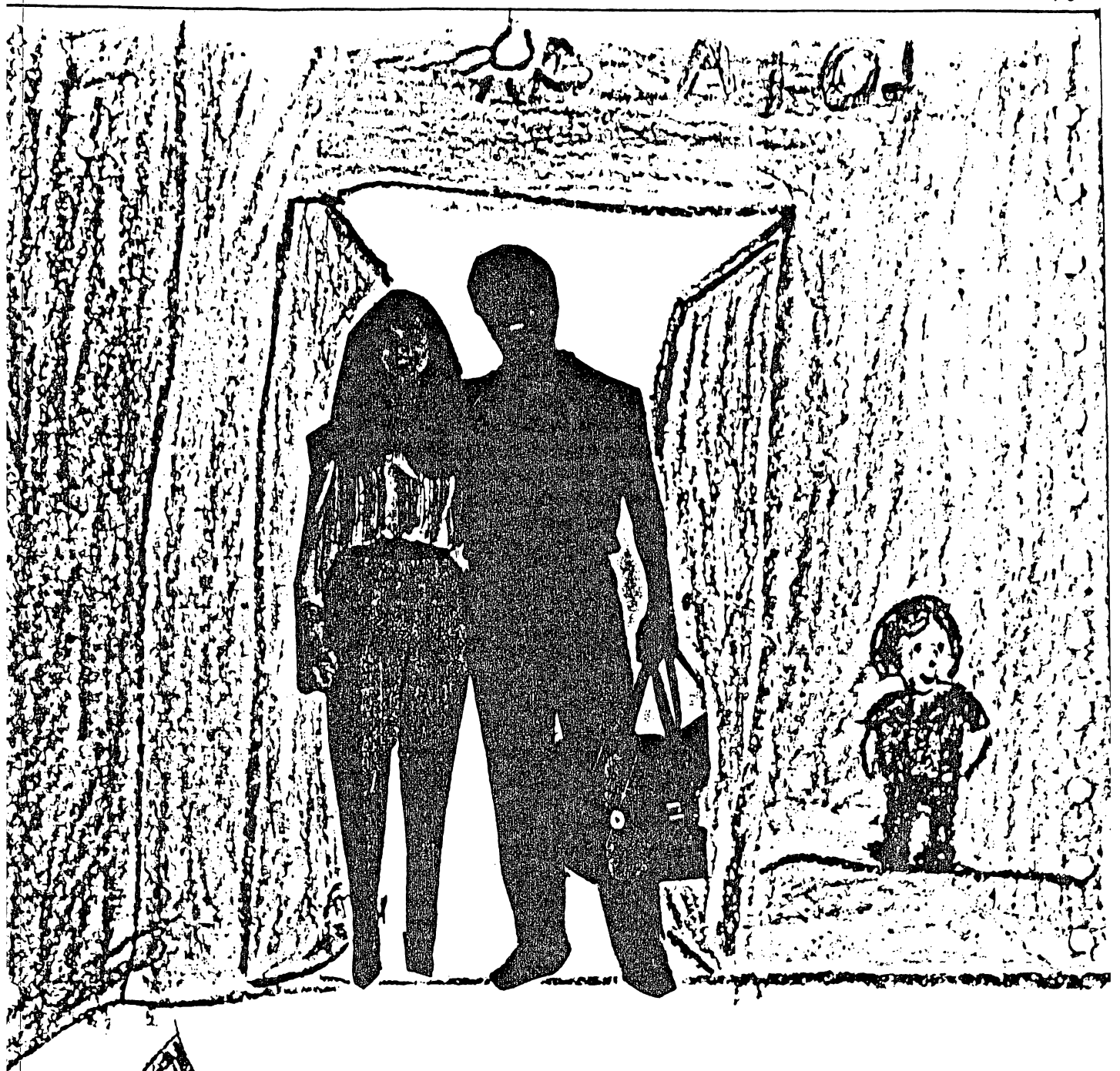
O modo como representamos plasticamente decorre da maneira como os pintores, fotógrafos, desenhistas de publicidade nos ensinam através do seu trabalho. O valor histórico desta produção está no fato de nos possibilitar a apreensão do conhecimento construído, é o patamar necessário para novos cânones de visão e representação.

O aluno faz uso deste conhecimento. Assim, quando ele desenha uma roda na forma circular é porque ele tem este conhecimento sobre a roda.

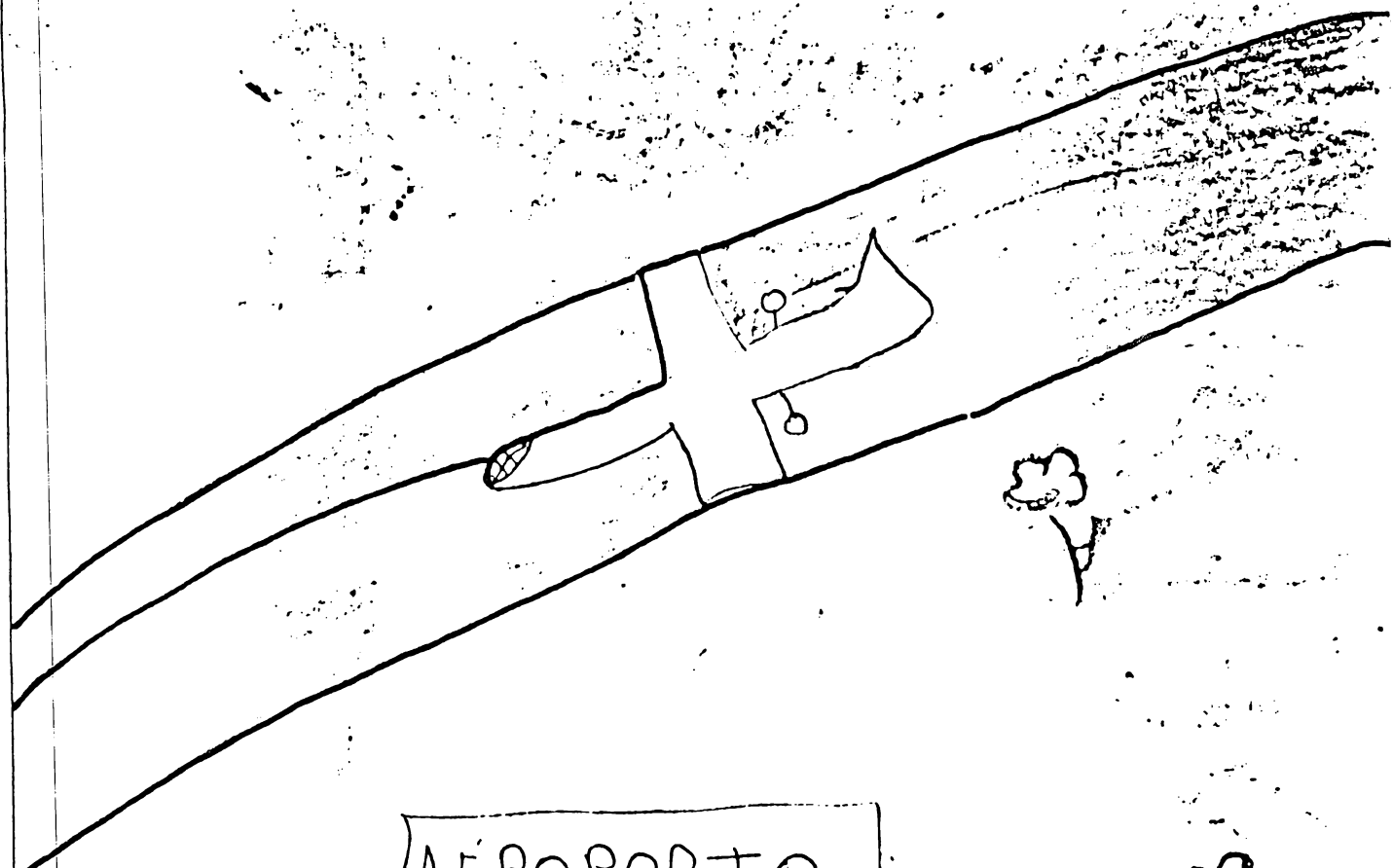
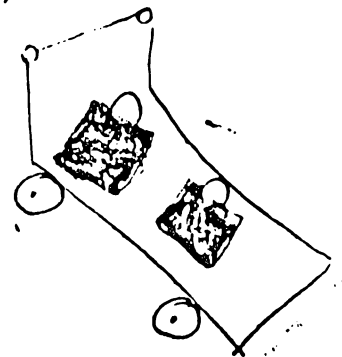
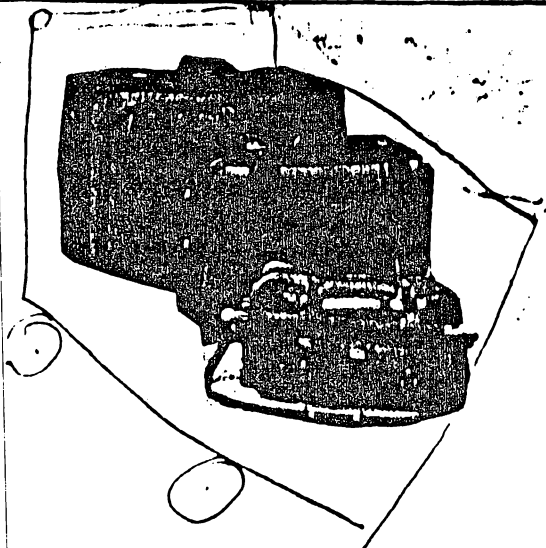
A história da representação visual mostra que a imagem figurativa nunca é idêntica a realidade espacial, mas que se aproxima mais ou menos desta, de acordo com os cânones impostos socialmente e portanto de domínio do senso comum.

200
10 FEB
1960





4° sine



AEROPORTO



Desta forma, quanto maior for o conhecimento do aluno sobre os modos de ver e representar mais condições objetivas ele terá de superar a visão limitada inerente ao senso comum.

DESENHO 3

No desenho 3 vemos claramente o uso dos campos de força do Plano Básico. O aluno resolveu o peso da figura colada na extremidade (do observador) e acima no Plano Básico sugerindo com as outras figuras um movimento em direção do extremo do lado esquerdo (do observador) e abaixo no Plano Básico.

Se o aluno compreende que uma figura

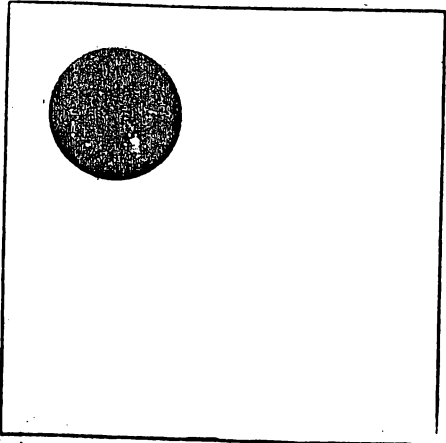
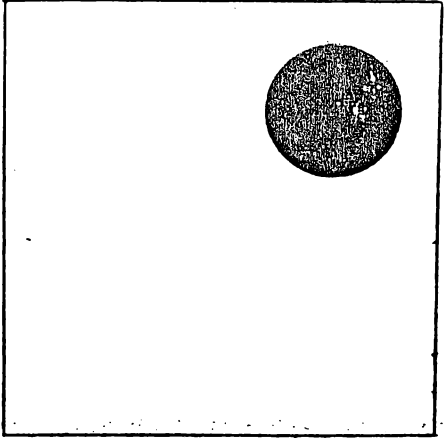
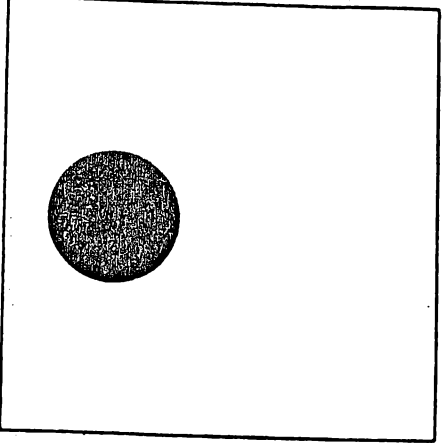
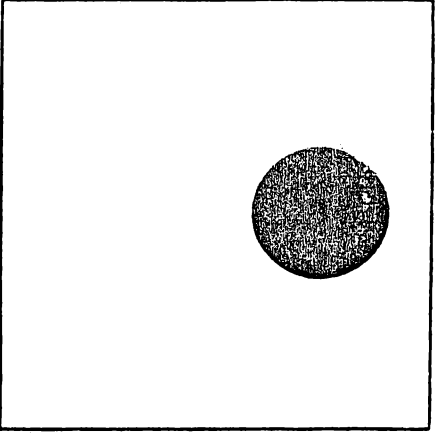
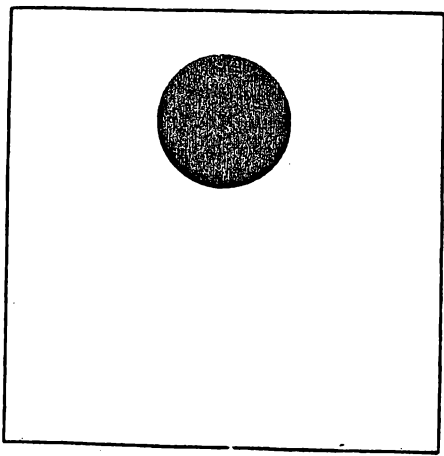
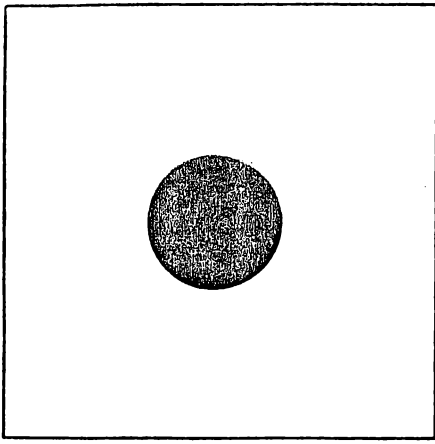
"não só ocupa um lugar, mas também manifesta uma certa inquietude - é como um impulso para uma direção particular e que, embora fixa e incapaz de movimento real, a figura, no entanto apresenta uma tensão interna em relação ao Plano Básico circundante.

Vemos, por exemplo, que se pusermos um disco em vários lugares do quadrado se notará que alguns pontos lhe oferecem um firme descanso; e em outros manifestam um impulso em alguma direção determinada, ou sua situação pode resultar incerta e vacilante".

(PENTEADO NETO, 1976:78)

DESENHO 4

Assim, o exercício sistemático, fazendo variar as posições, cores, valores, texturas das figuras é o modo mais efetivo de o aluno dominar as mútuas relações entre os elementos formais e o espaço gráfico. O professor, precisa ter claro que a construção histórica da representação plástica, mostra uma conquista gradual do espaço pelos sentidos humanos em conjunto com os modos próprios de representação deste espaço.



CONTEÚDO: FORMA
LINHA
MOVIMENTO

Vivemos uma existência dinâmica. A terra gira, as nuvens se fundem, a luz e a sombra se perseguem; e o homem por seu lado, se lhe impõe, construir os sentidos humanos e os meios necessários para a apreensão deste movimento.

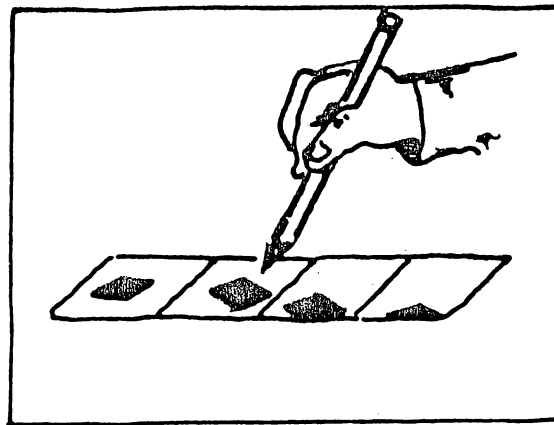
"A compreensão do significado de extensão ou distância implica na noção de tempo; isto é, na fusão de espaço e tempo que é o movimento". (KEPES, 1969:193)

As mudanças de tamanho, forma, direção, intervalo, brilho, clareza e cor implicam em movimento, assim o modo como estes elementos podem ser organizados no plano básico são recursos que o aluno pode dominar para entender e dar a idéia de movimento.

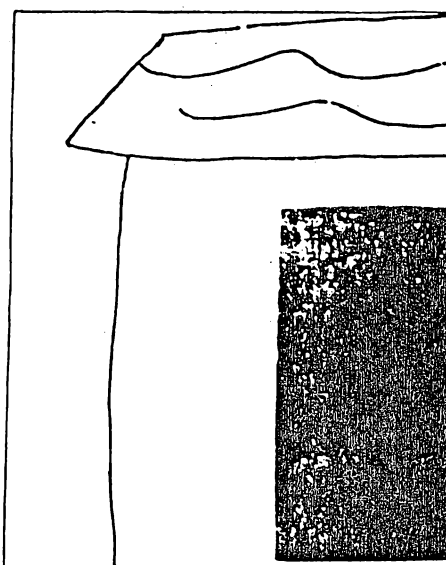
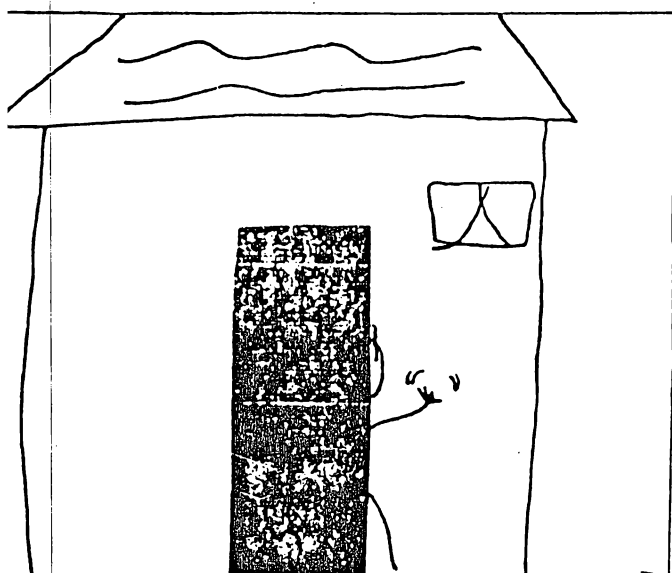
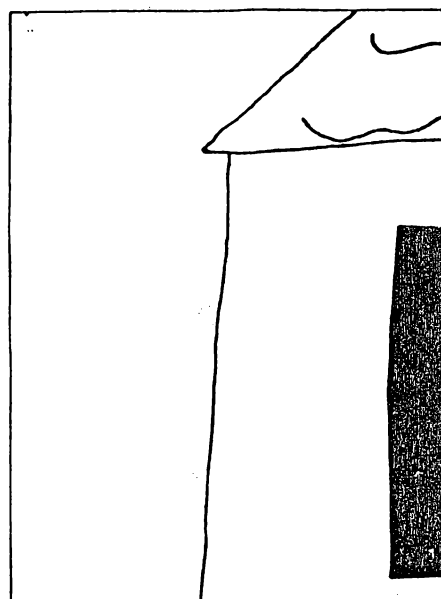
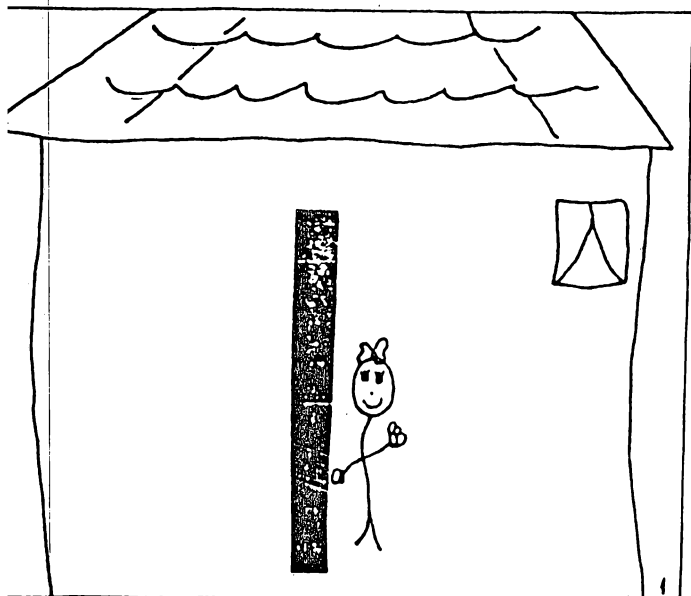
O próprio uso de sequência de quadros no cinema e na história em quadrinhos é um recurso que possibilita sugerir o movimento.



Em uma tira de papel, na seqüência dos quadrinhos, uma figura su gerindo uma mudança regular em uma determinada direção nos possibilita perceber o movimento que faz, embora cada figura esteja fixa em um quadro.



Toda mudança regular contínua, de expansão ou contração ou graduação possibilita perceber um movimento de avanço, de dilatação ou contração. O aumento de uma distância entre dois elementos produz um movimento horizontal

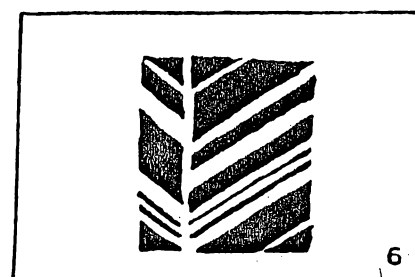
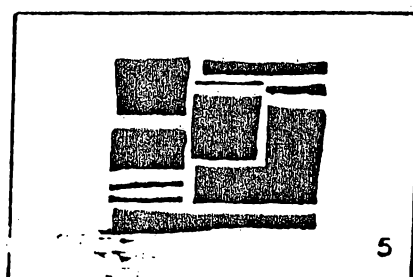
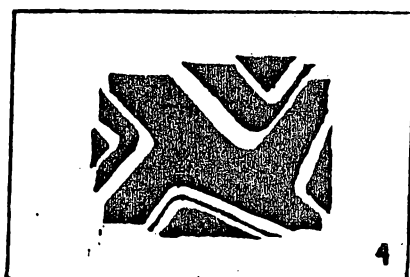
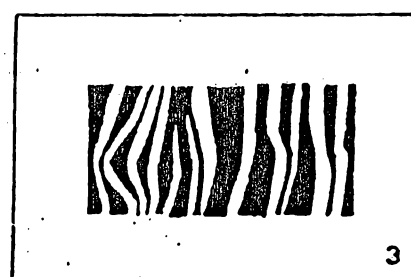
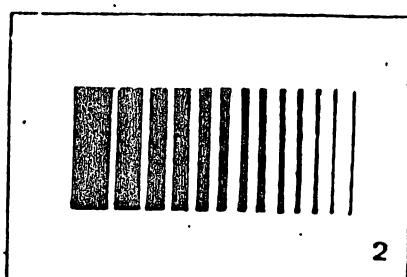
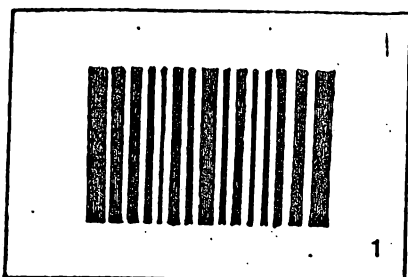


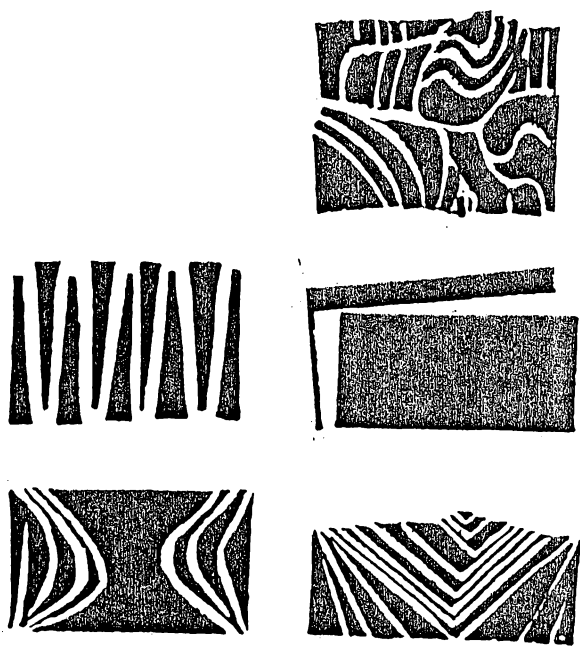
No transcurso de toda a história, os pintores tem trazido o movimento na superfície pictórica de diversas maneiras.

Quando o homem, por exemplo, mesmo sabendo quantas patas possui um animal, o representavam com inúmeras patas, pretendia sugerir que se moviam. Do mesmo modo, os desenhistas do século XX, representam um rosto em movimento, com um grande número de perfis superpostos. Este modo de representação do movimento implica em, conhecendo as características visuais dos objetos quando imóveis, produzir mudanças nestas características.

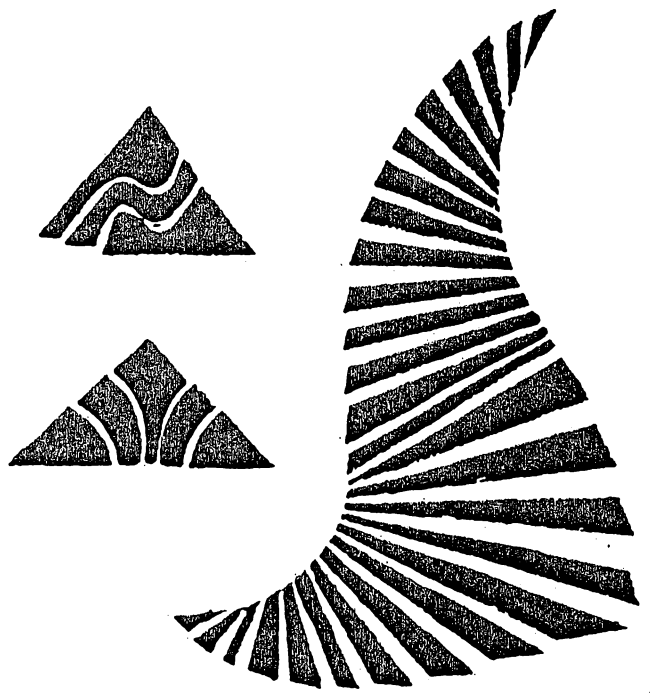
O recurso do corte e do afastamento, por exemplo, sugere os mais variados movimentos a forma. Vejamos alguns exercícios:

1. o movimento dirigido para dentro com linhas retas;
2. em uma só direção com linhas retas;
3. alterando a forma com linhas quebradas;
4. modificando a forma com linhas curvas dirigidas para a esquerda e direita, ou em cima e embaixo;
5. dividindo a forma por cortes verticais e horizontais;
6. modificando a forma com uma vertical e várias oblíquas;
7. transformando a forma com cortes orientados em vários sentidos;
8. o corte e o afastamento em três círculos;
9. no triângulo;
10. sugerindo o movimento em outras formas com cortes irregulares.

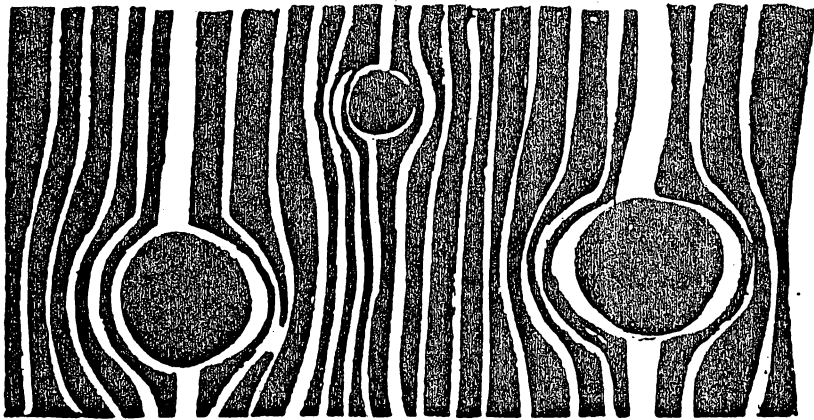




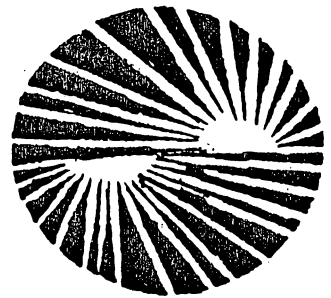
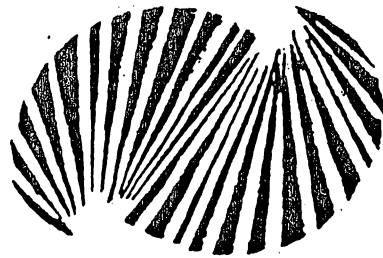
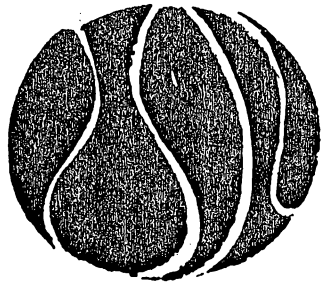
7



9



10



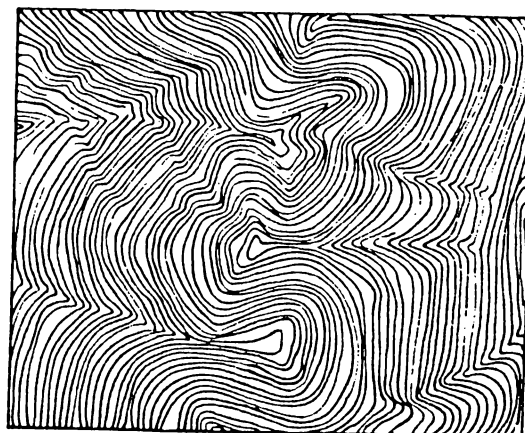
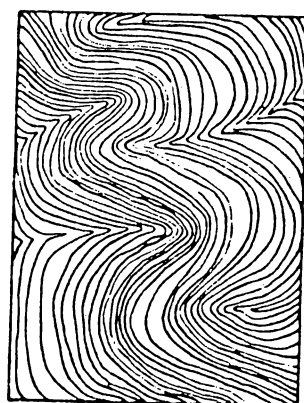
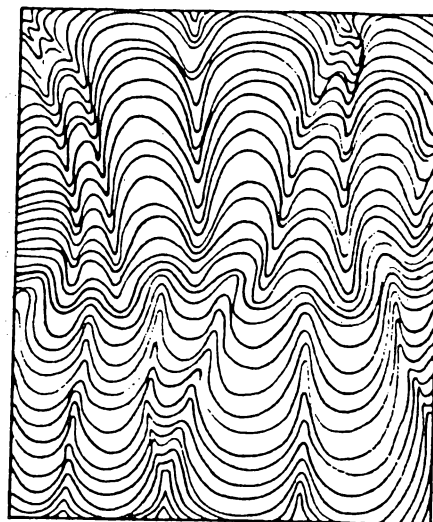
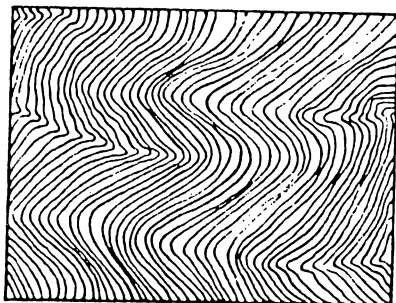
A partir do Renascimento, o artifício de esticar ou encolher as figuras foi utilizado para traduzir as tensões resultantes da ação, produzindo deformações que sugeriam o movimento. Outro artifício tem bém utilizado, foi o contraste de luz e sombra, mediante um extremo contraste de cores.

Recorreram também à utilização de linhas que faziam com que a vista seguisse sua direção.

Vejamos alguns trabalhos para um melhor atendimento do movimento produzido graficamente:

"A partir de uma linha ondulada, as outras linhas quando traçadas a medida que se concentram, se aproximam ou distanciam produzem não só o movimento mas criam também o efeito de relevo".
(MARTINS, 1987:161)

Maria Zélia Kazuko Ikeda
linhas onduladas
realizado diretamente sobre polyester

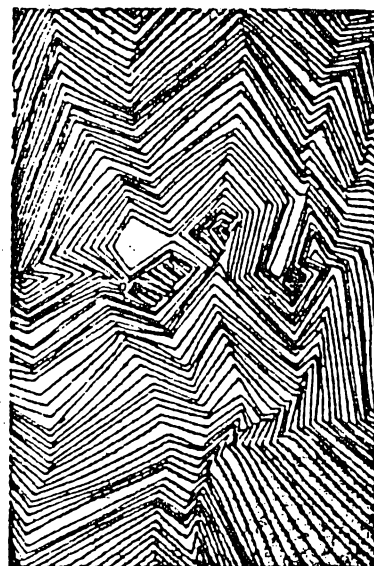


A partir de uma linha reta: vertical, horizontal ou diagonal, as outras linhas quando se abrem irregularmente temos um movimento e um certo relevo.

Também através de linhas quebradas, que mudam de direção através de ângulos.



Helmy Mansur Manzochi
linha quebrada – nanquim – 12x18 cms.

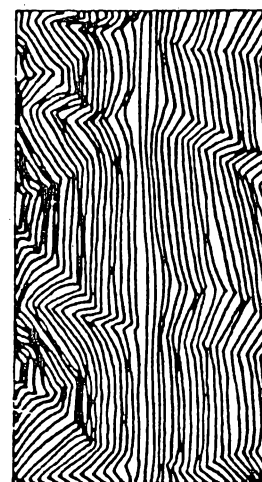
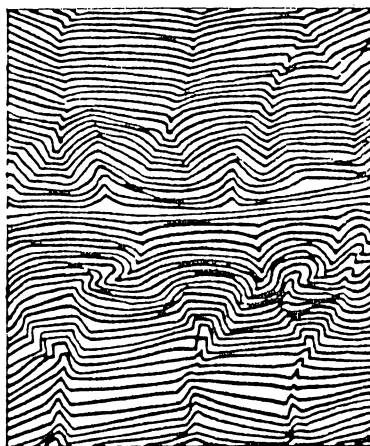
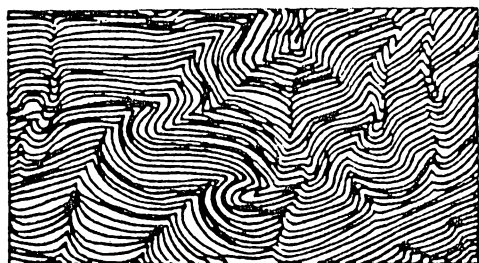


Maria Zélia Kazuco Ikeda
linha quebrada – nanquim – 15x23 cms.

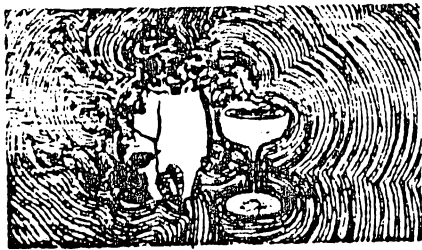


Helmy Mansur Manzochi
linha quebrada – nanquim – 12x18 cms.

Maria Zélia Kazuco Ikeda
linha reta inicial – realizado diretamente sobre polyester



Quando as linhas cruzam-se elas sugerem o movimento, o volume e diferentes planos.



Ana Cristina Andrade Moreira
obstáculos - hidrográfica - 17x30 cms.

Katia R. Rosa - linha c/ cruzamento - 16x23 cms.

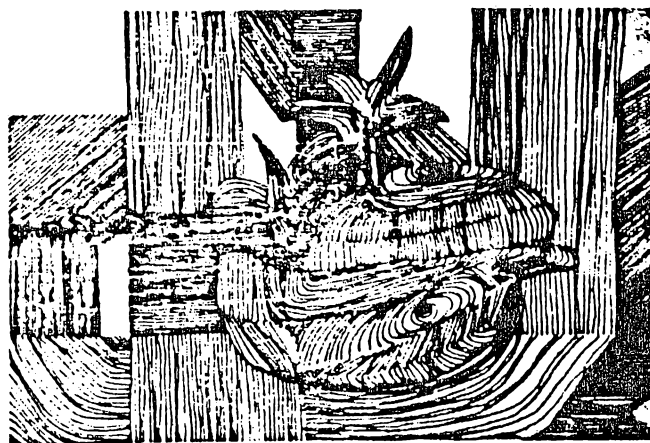


"Quando as linhas são usadas para cobrir uma determinada forma e seguem o volume deste objeto, estas linhas sugerem não só o movimento mas também possibilitam compreender o volume do objeto".

(MARTINS, 1986:160)



Maria Angela Basso Ferraz
linha figurativa - nanquim
14x21 cms.



Maria Zélia Kazuko Ikeda
linha figurativa - nanquim
25x17 cms.

" Os movimentos da linha para trás, para frente, para cima, para baixo, a esquerda e a direita obrigam o observador a seguir a direção espacial das linhas. A qualidade dinâmica das linhas se funde com o movimento e sua tendência é o equilíbrio. Como a roda da bicicleta que só pode encontrar seu equilíbrio no movimento, a imagem plástica encontra a unidade no movimento, em relações perpétuas de cores que constroem".

(KEPES, 1969:246)

ANEXO III
CURRÍCULO BÁSICO DE EDUCAÇÃO
ARTÍSTICA - SECRETARIA MUNI-
CIPAL DE EDUCAÇÃO- CURITIBA.

RECRIANDO A VIDA COM ARTE

*Para quem quer se soltar
Invento o cais
Invento mais que a solidão me dá
Invento lua nova a clarear
Invento o amor
E sei a dor de me lançar
Eu queria ser feliz
Invento o mar
Invento em mim o sonhador
Para quem quer me seguir
Eu quero mais
Tenho o caminho do que sempre quis
E um saveiro pronto pra partir
Invento o cais
E sei a vez de me lançar.*

*Milton Nascimento e
Ronaldo Bastos*

RECRIANDO A VIDA COM ARTE

PARTE I

I. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A arte é produto do homem que traduz em ato a sua realidade humana, reelaborando, com o uso do pensamento e da imaginação, esta realidade e seus códigos de representação. Portanto, o trabalho artístico é construtivo e transformativo; nasce das necessidades humanas e revela a capacidade do homem de exprimir e construir o real.

Neste sentido, para compreender a função da Educação Artística, faz-se necessário, também, compreender que o Trabalho, o Conhecimento e a Expressão, são os aspectos que explicitam a totalidade a concepção de arte que fundamenta nossa proposta.

Assim sendo, tanto a arte quanto o trabalho de Educação Artística estão inseridos em determinado contexto histórico porque, na medida em que resultam de suas condições, agem sobre elas.

A arte concebida como um fazer, conhecer e exprimir é execução, realização e concretiza o trabalho artístico quando aliado ao aspecto inventivo. Este caráter executivo do trabalho artístico resulta da ação conjunta do fazer, do olhar e do pensar; e para se concretizar necessita de meios que se constituem num conjunto de regras, códigos, maneiras. Este conjunto de regras, que chamamos técnicas, estes são úteis à produção artística e revelam os modos de ver e compor elaborados pelo homem, e assim devem ser considerados para não serem tomados como modelos absolutos ou imutáveis.

O conhecimento técnico, assim considerado, permite à arte um realizar que seja simultaneamente a execução do modo de realizar, manifestando também o seu caráter expressivo onde a forma e o significado coincidem; ser e dizer são a mesma coisa, forma e conteúdo se identificam.

Nesta identidade entre forma e conteúdo, a arte é expressão porque revela, no objeto artístico, a forma e a ideia do autor, o seu modo de ver histórico — ao formar, expressa e cria a sua realidade. Através das formas de representação artísticas, o homem revela seu modo de ser, de agir e de imaginar o mundo.

Há também o aspecto cognoscitivo que revela uma dada visão da realidade, é um transformar, um combinar, um repensar as formas; portanto é conhecimento, expressa uma forma que é significado e se concretiza no fazer artístico. Assim, exige uma observação efetiva e sistemática do real enquanto objeto humanizado.

Ora, na medida em que implica em visão da realidade humana, que necessita de instrumentos e meios para ser produzida e que se constitui como linguagem, a arte encontra nestas três dimensões o conhecimento, o trabalho, a expressão — a totalidade que a fundamenta. Esta concepção é coerente com o momento histórico atual, com uma visão crítica da educação, voltada para a apropriação do conhecimento sistematizado.

Na escola, a Educação Artística constitui-se no espaço possível para o domínio dos meios de expressão a partir da observação efetiva da realidade, do conhecimento das normas e códigos socialmente construídos e do fazer artístico como linguagem.

Esta aprendizagem deve tomar como ponto de partida os modos de ver e de compor do aluno, presentes na sua produção artística.

A compreensão destes modos de ver e de compor, impõe o aprofundamento da análise do realismo quanto categoria artística. Ao situar o realismo, compreenderemos melhor o trabalho artístico como expressão da presença do homem como ser criador, isto é, mais humano.

Superar a figuração não significa ignorar as formas ou figuras visíveis, mas fazer delas instrumentos para refletir e expressar, além da aparência, a realidade mais profunda em sua relação com o homem, e a qual ele faz parte.

Nessa perspectiva, as linguagens artísticas participam do processo de domínio da realidade, porque possibilitam, ao representá-la, compreender o real através do conhecimento que temos dele, pela maneira como o concebemos ou pela aparência com que se nos apresenta.

O realismo, presente no exercício artístico da criança, evidencia que, inicialmente, ela traduz na representação de um objeto ou fato, todos os seus aspectos, todas as suas formas, usando vários pontos de vista na representação, mesmo que o aspecto visivo apresente apenas uma vista parcial deste objeto.

Outra maneira consiste em representar um objeto ou um fato, segundo o que apreendeu de sua aparência, a partir de um ponto de vista.

Estas formas de representação, denominadas de realismo intelectual e perceptivo, evidenciam os modos de ver e recompor do aluno.

No fazer artístico, uma forma de representação não exclui a outra, elas até mesmo se interligam, se buscam, se completam e são coerentes com as condições concretas do aluno. À medida em que este adquire maior conhecimento da forma e do espaço, aprofunda sua percepção do mundo, sua sensibilidade e imaginação. Necessita então, de novas formas de ver e compor que, conseqüentemente, impõem uma nova necessidade: dar conta de todos os aspectos de um objeto, fazendo distinção entre os essenciais e os secundários e compreender os princípios da perspectiva, condição necessária para uma análise mais complexa em relação à forma e ao espaço.

Cabe tornar claro que a perspectiva se constitui em um padrão, entre outros procedimentos. Esta maneira de fazer — modo de ver e compor socialmente aceito — evidencia que, ao longo do tempo, o homem construiu o conhecimento dos códigos compositivos derivados do tratamento figurativo e a percepção necessária para o domínio destes códigos que, ao mesmo tempo, possibilitam sua leitura. Conseqüentemente, o aluno busca dominá-la para concretizar sua necessidade de representar o real de forma figurativa.

Então, no trabalho com a Educação Artística, devemos levar em conta os modos de ver e compor que o aluno já utiliza e a existência de outros procedimentos. Na medida em que estes procedimentos são de domínio do aluno, este poderá dispor, de forma intencional, tanto de uns quanto de outros para o seu fazer e para a leitura da produção artística presente.

Há que se levar em consideração que as diferentes formas de representação devem ser vistas historicamente. Assim, não cabe tomar determinado procedimento como regra universal e permanente. Para absorvermos a totalidade desta proposta devemos ter clareza de que a Educação Artística possibilita a apropriação dos modos de fazer já sistematizados e, neste espaço possível, se impõe o novo fazer, forjado na produção humana.

Desta forma, consideramos objetivos fundamentais da Educação Artística:

- a) Possibilitar ao aluno, através do conhecimento sistematizado das linguagens artísticas, construir suas representações — plástica, sonora, gestual — para o domínio progressivo da forma, do espaço e do tempo reais e imaginários;
- b) Levar o aluno a compreender que o trabalho, nas linguagens artísticas, se desenvolve através do ver, saber e fazer, simultaneamente;
- c) Levar o aluno a ver, apreender e representar a realidade além das aparências, através do uso da imaginação construtiva e do exercício formativo com os códigos e regras das linguagens artísticas;
- d) Possibilitar ao aluno aliar a percepção e imaginação ao exercício contínuo e progressivo com os elementos formais das linguagens artísticas para efetivar sua alfabetização estética;
- e) Tornar o aluno capaz de fazer a leitura das representações — musical, plástica, cênica — através do conhecimento dos códigos usados;
- f) Instrumentalizar o aluno para que ele reelabore e invente modos de interpretar e representar o mundo através do domínio dos meios da expressão artística.

B. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Para tornar mais claro o encaminhamento do trabalho com Educação Artística é preciso sublinhar em nossa análise a questão da alfabetização estética, que se reveste de fundamental importância, porque possibilita ao aluno dirigir um olhar para além das aparências e concretizar o fazer artístico.

A Educação Artística, instrumento para expressão, afirmação e interação do homem com a realidade, pressupõe aprender a ver, a ouvir com vistas ao domínio mais efetivo do real, ou seja, compreender o mundo enquanto espaço e tempo construídos pelo homem.

Tratando-se das linguagens artísticas é fundamental o apelo à invenção, à sensibilidade, ao exercício formal contínuo e progressivo que possibilita concretizar o trabalho artístico. O aluno recorre a estes elementos que, vinculados uns aos outros, basicamente complementares, contribuem para que a sua expressão — plástica, musical, teatral — se faça objetiva.

Assim, para retomar a noção de sensibilidade, de criatividade, nos deparamos com a contradição de uma realidade que é ao mesmo tempo acontecimento emocional e cultural. O trabalho do aluno nasce de uma determinada situação concreta, histórica e traduz o comportamento emocional e cultural do seu tempo. Por um lado, o comportamento emocional e cultural está presente na produção do aluno, precisamente porque nasce deste; por outro lado, o trabalho do aluno age neste comportamento, precisamente no momento em que este age sobre seu trabalho.

A imaginação, a sensibilidade, a criatividade, se entrecruzam continuamente com os elementos formais e estão presentes no interior do trabalho do aluno. O exercício sistemático com os conteúdos possibilita a aprendizagem dos meios que, por sua vez, mantêm, firmam e objetivam sua expressão.

Assim consideradas a criatividade, a imaginação e a emoção assumem um sentido concreto. De imediato, elas são apenas uma possibilidade e só se tomarão expressão, linguagem, à medida em que estiverem interligadas aos recursos e conteúdos necessários à produção do aluno. Desta forma, o trabalho com a Educação Artística possibilitará a alfabetização estética do aluno, através do ver, saber e fazer que devem ser trabalhados simultaneamente.

O entendimento destes três aspectos é fundamental, porque eles são o núcleo, a essência do trabalho com a Educação Artística. Todavia não devem ser isolados entre si e absolutizados. Portanto, pensamos e organizamos o encaminhamento metodológico, tendo-os como ponto de referência aqui explicitados: um ver que é um repensar os dados da percepção, no plano da observação efetiva. Um ver que analisa as formas, as linhas, as cores da natureza; — um perceber os sons, ritmos, movimentos, através dos quais o espaço se acha ocupado, modulado, diferenciado para recompô-los no trabalho artístico.

Esta observação do real se torna efetiva à medida em que é permeada pelo pensar, que possibilita aprofundar a imaginação construtiva, nascida da representação.

A representação artística, pelo seu modo específico de ser, exige um fazer para se objetivar; um construir que, por sua vez, exige os procedimentos, o conhecimento que corresponda ao ver e pensar que se pretende concretizar. Portanto, é indispensável ao aluno, dispor destes conhecimentos técnicos porque estes, somados ao olhar histórico, são os laços que atam a representação.

Neste sentido, cabe ao professor trabalhar com o aluno:

- a representação plástica, sonora, gestual através da leitura sistemática da forma, do espaço e do tempo real e imaginário;
- o conhecimento dos recursos e códigos, através do exercício contínuo e progressivo com os elementos formais das linguagens artísticas;
- a forma no espaço, através da descrição, caracterização, localização dos elementos naturais e culturais, partindo da aparência para sua estrutura básica;
- o som no tempo, através da percepção da natureza, movimentos, andamentos e características, a partir da improvisação, interpretação e audição;
- a execução, a interpretação de composições musicais através da improvisação, do canto e movimentos coreográficos;
- o conhecimento de sua estrutura corporal, possibilidades e limitações, através dos jogos teatrais, para estabelecer a relação personagem/história;
- a representação através da construção do personagem, da organização do espaço cênico a partir da história;
- a representação das formas e do espaço nos planos bidimensional e tridimensional.

Posto o encaminhamento do trabalho com a Educação Artística, cabe ressaltar que a função da arte na educação, não se limita à criação de histórias, objetos musicais, desenhos para o consumo passivo dos alunos; seu papel consiste em revelar e compreender mais profundamente a presença humana na arte. Portanto, o trabalho artístico é um dos espaços onde se reflete e se desvela a presença do aluno: este ser histórico.

CONTEÚDOS

PLÁSTICA

1.ª Série	2.ª Série	3.ª Série	4.ª Série
<p>As formas: naturais culturais</p> <p>Descrição e representação das formas quanto: aparência função</p> <p>Caracterização das formas quanto a: linha de contorno, textura, cor</p> <p>Organização das formas no espaço: posição-horizontal vertical</p> <p>Composição Representação das formas</p>	<p>As formas em relação ao espaço</p> <p>Descrição e representação das formas quanto: natureza estrutura básica função</p> <p>Caracterização das formas quanto a: detalhes, textura, cores: (primárias, secundárias combinação de cores)</p> <p>Localização das formas em relação a linha de base: posição: horizontal vertical inclinada proporção: tamanho peso movimento: estático dinâmico Composição Representação das formas no espaço</p>	<p>As relações entre as formas e o espaço</p> <p>Descrição da estrutura básica das formas e do espaço: figura e fundo</p> <p>Caracterização das formas e do espaço quanto a: proporção: altura largura profundidade deformação cor: combinação de cores por: monocromia policromia cores quentes e frias Localização e organização das formas em relação ao espaço: Plano horizontal vertical Movimento: seqüência repetição alternância Composição Representação das formas e do espaço</p>	<p>A estrutura da forma, do espaço e suas relações.</p> <p>Descrição da forma e do espaço Decomposição-linha · textura; cor (cromatismo)</p> <p>planos profundidade: sobreposição justaposição Organização das formas e do espaço: Equilíbrio: direção peso Composição A construção da forma e do espaço na representação</p>

RO

1.ª Série	2.ª Série	3.ª Série	4.ª Série
Do espaço real ao espaço imaginário	Do espaço real ao espaço imaginário	Do espaço real ao espaço imaginário	Do espaço real ao espaço imaginário
Percepção, descrição	Tridimensionalidade do espaço	Organização do espaço	Construção do espaço
O corpo como instrumento de representação	O corpo como instrumento para a representação	O corpo como instrumento para a representação	O corpo como instrumento para a representação
Organização –	Descrição das possibilidades da voz e do gesto	A relação entre voz e gesto.	A voz, o gesto e o movimento na representação.
Enredo – direção e posição	Construção da representação a partir de:	Construção da representação a partir de:	Construção da representação a partir de:
Construção da representação de:	– história	História	história
– história	Criação de situações de teatro a partir de histórias conhecidas, fatos, idéias ou temas.	Roteiro – organização de situações de teatro ou históricas em cenas	Enredo – análise para determinar as principais ações
– criação de histórias conhecidas		Personagem	personagem
– relatos de fatos vividos		Análise das características dos personagens a partir da história	Construção de personagens: movimento
– criação de histórias conhecidas			voz
– personagem			expressão verbal
– descrição das características dos personagens a partir da história			expressão gestual
Espaço Cênico	Espaço Cênico	Espaço Cênico	Espaço Cênico
Construção a partir dos elementos presentes na história	Caracterização a partir dos objetos ou elementos presentes na história ou situação dramatizada.	Organização: personagens, objetos, sons	A construção a partir da relação entre: personagem, objetos, sons
O teatro como linguagem	O teatro como linguagem	O teatro como linguagem	O teatro como linguagem
Construção a partir de situações de teatro	A representação a partir da caracterização do personagem e do espaço cênico em situações de teatro.	A representação a partir da análise do personagem e da organização do espaço cênico em situações de teatro.	A criação de situações de teatro a partir das relações entre enredo, personagem e espaço cênico.

MÚSICA

1.ª Série	2.ª Série	3.ª Série	4.ª Série
SOM – fontes sonoras – naturais culturais	SOM – discriminação das fontes produtoras e movimentos sonoros.	SOM – identificação de inten- sidade, duração, altura, tim- bre	SOM – caracterização dos atri- butos do som – intensidade, duração, altura, timbre
Movimentos sonoros – Localização Direção Distância	Discriminação de sons: fortes e fracos, graves e agudos, longos e curtos diferentes timbres.		
Percepção de sons – fortes, fracos, graves			
RITMO – natureza – orgânica provocada	RITMO – discriminação da natu- reza do ritmo	RITMO – identificar os ele- mentos: apoio - tempo forte	RITMO – caracterizar os ele- tos: apoio
Percepção do tempo – apoio (tempo forte) ritmo real andamento – (rápido, Lento)	Percepção do tempo dado – apoio, ritmo real, pulsação	ritmo real pulsação	ritmo real pulsação
	andamento – rápido moderado lento	andamento: rápido moderado lento acentuação: binário ternário	andamento: rápido moderado lento acentuação – binário ternário quaternário
VOZ – Dicção Respiração	VOZ – Dicção Respiração	VOZ – Dicção Respiração Afinação	VOZ – Tessitura Afinação
COMPOSIÇÃO – Forma musical – vocal instrumental Execução	COMPOSIÇÃO – Forma musical – vocal instrumental percussão	COMPOSIÇÃO – Forma musical – vocal coral instrumental	COMPOSIÇÃO – Forma – vocal coral instrumental
Criação – palavração eco rítmico esquema corporal -mov. improvisado	Execução Criação – palavração eco rítmico esquema corporal improvisado	Execução Criação – palavração eco rítmico eco melódico ostinato esquema corporal improvisado, coreo- gráfico	Execução Criação – palavração eco rítmico eco melódico ostinato diálogo esquema corporal improvisado, coreo- gráfico
Interpretação de obras: letra ritmo	Interpretação de obras – letra ritmo	Interpretação de obras – letra melodia, ritmo	Interpretação de obras: letra música, ritmo
Audição: popular Folclórica	– dinâmica – partitura Audição – popular folclórico	Transposição Linha melódica Harmonização Dinâmica Partitura Ritmo - binário - ternário Andamento Audição - Género - popular folclórico	Transposição Linha melódica Harmonização Dinâmica Partitura Ritmo - binário, ternário, quaternário Andamento Audição - género - popular folclórico erudito

PARTE III
AVALIAÇÃO

iação em Educação Artística, coerente com esta concepção de arte e educação, tem como re-
o trabalho artístico, que tanto deriva de uma experiência histórica, quanto precisa ser cons-

so objeto de avaliação não é o trabalho artístico do aluno, mas no seu trabalho, a aquisição
údos básicos. Estes conteúdos são os instrumentos que possibilitam a superação de suas con-
cretas para se expressar objetivamente através das linguagens artísticas.

, a avaliação deve ser entendida como parte do processo de aquisição e elaboração do conhe-
tem caráter contínuo e cooperativo e tem como função situar, tanto o aluno quando o pro-
nte à representação musical, gestual e plástica. Deste modo, devemos levar em conta o pro-
quisição dos conteúdos pelo aluno, para ter clareza a respeito das atividades necessárias e dos
mentos que possibilitem esta aquisição.

tir do exercício sistemático e contínuo, fundamentado nos conteúdos, terá o aluno instru-
re possibilitarão aprofundar seu conhecimento do real e sua representação.

térios de avaliação em Educação Artística, decorrentes desta concepção e da forma pela qual
prende, consistem, então, em uma seleção de expectativas que evidenciem a instrumentaliza-
ária para este conhecimento. Este, não se realiza de forma direta, mas justamente mediado
eúdos, conjunto de símbolos e significados construídos e codificados socialmente.

rimos, portanto, que os conteúdos serão o ponto de referência, os subsídios de onde se-
dos os critérios objetivos, ou seja, da forma que estes adquirem no processo de aprendiza-

ocedimentos necessários para a efetivação deste processo de avaliação em Educação Artísti-
em do paralelo que se estabelece tendo, de um lado, os conteúdos específicos e, de outro, os
ue permitirão ao professor perceber no trabalho do aluno, se este:

hece as normas e códigos da música, da plástica e do teatro;

hece e utiliza procedimentos e recursos técnicos das linguagens artísticas no seu trabalho;

z, através das linguagens artísticas participando organizada e efetivamente, concluindo seus
ios;

leitura de diferentes representações artísticas, relacionando os significados com os códigos de
ução.

tomando como exemplo alguns conteúdos, podemos estabelecer tais relações que eviden-
quisição:

- estrutura o ritmo dentro de um tempo dado;
- reproduz um determinado ritmo;
- improvisa utilizando eco rítmico.

- localiza e organiza as formas em relação aos planos.

RA - reconhece a estrutura básica das formas e do espaço.

- descreve gestualmente um fato ou uma história;
- reconta uma história, fato ou idéia através da ação dramática.

GEM - identifica os personagens presentes em uma história;
- reconhece/ou utiliza as principais características de um personagem
na representação.

AVTAÇÃO
DIMENSIONAL - diferencia a representação bidimensional da tridimensional.

MUSICAL - diferencia música vocal de música instrumental.

Cumpre-nos, finalmente, acrescentar que esta proposta não está acabada, porém é legítimo falarmos que ela está presente nos impulsionando para construir o verdadeiro espaço da arte – espaço de satisfação solidária da necessidade do homem expressar-se artisticamente.

Por consequência, nosso trabalho deve possibilitar ao aluno aprofundar-se sobre a realidade através do exercício artístico, rompendo o isolamento e a fragmentação da Educação Artística na escola.

PARTE IV

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

1. BARRAUD, Henry. **Para compreender as músicas de hoje**, São Paulo, Perspectiva, 1983.
A partir de uma análise sobre a música clássica tonal, o autor se detém em descrever detalhadamente sobre os diversos rumos que a música tomou no século XX, situando com clareza a politonalidade, dodecafonias, música serial, estocástica, eletrônica e concreta.
2. BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**, 6ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
Boal, neste livro, apresenta a proposta de um teatro que seja real, transformador. Analisa profundamente a questão do ator/espectador.
3. BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**, 2ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980, (Coleção Teatro Hoje, vol. 27).
Neste livro, o autor procura mostrar que todo o teatro é necessariamente político e que é fundamental criar formas teatrais como instrumentos de transformação. Apresenta também ensaios, relatando experiências realizadas no Brasil, na Venezuela, na Argentina, no Peru etc.
4. BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**, São Paulo, Ática, 1985. O autor faz uma análise sobre a arte enquanto atividade fundamental do ser humano, descrevendo a sua tríplice dimensão: o fazer, o conhecer, o exprimir a partir da concepção de Luigi Pareyson.
5. CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da arte-teoria e prática na América Latina**, 2ª Edição, São Paulo, Cultrix, 1984. O autor apresenta um panorama da arte na América Latina, partindo da explicitação da concepção de arte, de sua análise histórica e seus meios de produção, distribuição e consumo, se reportando às experiências de vanguarda realizadas neste continente e desta forma fundamentando a necessidade de uma prática socializada da arte.
6. CANCLINI, Nestor Garcia. **A produção simbólica – teoria e metodologia em sociologia da arte**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
Este trabalho apresenta uma revisão das tendências atuais do pensamento estético – sociológico com o objetivo de contribuir no processo de construção de princípios teórico-metodológicos, capazes de fundamentar as relações entre arte e sociedade.
sociedade.
7. COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**, Rio de Janeiro, Artenova, 1974.
O autor explica como se deve ouvir música do ponto de vista do compositor. Discorre sobre os quatro elementos que compoem a música: ritmo, melodia, timbre, harmonia, fazendo um estudo sobre as formas musicais como fuga, sonata, sinfonia e ópera quanto a suas estruturas de construção.
8. FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**, 9ª Edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
O autor se propõe neste trabalho explicitar a função da arte na sociedade, através de uma análise histórica sobre as origens da arte, os estilos artísticos, a relação conteúdo e forma no trabalho criador, fundamentando a necessidade humana de conhecer, transformar o mundo através da representação artística.

9. FONTANEL – BRASSART, Simone. **A prática da expressão plástica, 60 fichas de trabalho criativo**, São Paulo, Martins Fontes, 1982.
Este livro foi composto tendo como objetivo dar subsídios para o professor na organização de atividades, associando a área de expressão plástica com outras formas de linguagem.
10. HADJINICOLAOU, Nicos. **História da arte e movimentos sociais**, Lisboa, Edições 70, 1973.
A presente edição se dedica a analisar a teoria e a prática da disciplina de História da Arte, sem perder de vista a ideologia imagética e o efeito estético, para analisar os obstáculos maiores da história da arte: História dos artistas, História das civilizações, História das obras de arte.
11. MAGALDI, Sábado. **Iniciação ao teatro**, 3ª edição, São Paulo, Ática, 1986.
É um livro que aborda todas as questões básicas do teatro desde sua produção e consumo, a censura, a sua situação histórica.
12. MEREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**, São Paulo, Cultrix, 1974.
A autora trata, neste livro, sobre a técnica gráfica e plástica da criança. Aborda algumas questões fundamentais para o entendimento do trabalho com desenho na escola: a criança testemunha de sua época, o espaço vivido, espaço gráfico, desenho, linguagem gráfica.
13. OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**, 4ª edição, Rio de Janeiro, Campus, 1987.
Este livro é resultado de um trabalho desenvolvido pela autora com um grupo de operários. Traz a explicitação do encaminhamento metodológico, dos conteúdos de artes plásticas e uma abordagem da História da Arte e dos estilos, de acordo com a visão cultural de determinada sociedade em determinado momento histórico.
14. PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**, S.P., Martins Fontes, 1984.
O autor explicita e fundamenta sua concepção de arte enquanto formatividade, ou seja, um fazer, um conhecer e um exprimir simultâneos, apresenta os princípios fundamentais de sua estética, além de ampliar o campo da reflexão sobre as relações da arte com a realidade.
15. PENTEADO NETO, Onofre. **Desenho estrutural**, São Paulo, Perspectiva, 1976.
A proposta do autor é sugerir uma nova metodologia para o ensino das artes visuais, a partir de uma visão global do conhecimento, onde faz um levantamento dos conteúdos e sugere a organização das disciplinas e das aulas.
Traz, também, uma iniciação técnica dos materiais.
Este trabalho traz, paralelamente, uma análise em nível de concepção, objetivos do curso e expectativas em relação ao profissional desta área e ao licenciado em Educação Artística.
6. PORCHER, Louis (org). **Educação Artística – luxo ou necessidade?** 2ª Edição, São Paulo, Summus, 1982.
Este livro reúne o trabalho de especialistas nas diversas linguagens, a partir da fundamentação do trabalho artístico enquanto necessidade humana.
7. SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**, São Paulo, Perspectiva, 1963.
O livro apresenta o trabalho de Viola Spolin e sua visão de teatro, indicando um caminho que supera a dicotomia entre o trabalho de teatro com crianças e a expressão artística do adulto. Usa a estrutura do jogo como base para a prática do teatro.
8. STANISLAWSKI, Constantin. **A construção da personagem**, 4ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.
O autor trata da questão da arte como a expressão mais alta da natureza humana. Registrou princípios e regras que grandes atores usaram, porém esclarece que estas não deveriam ser tomadas como únicas, nem que tais exercícios fossem considerados aplicáveis a todas as situações ou utilizáveis por todas as pessoas.
9. STEFANI, Gino. **Para entender a música**, Rio de Janeiro, Globo, 1985.
O autor faz uma análise da música enquanto linguagem, enfatizando os diversos níveis de sentido; relata e faz a crítica da história da música moderna.

20. WOLF, Janet. **A Produção social da arte**, Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

Este livro procura mostrar a arte como um produto social, analisando historicamente os vários aspectos de sua produção: natureza, criatividade, ideologia, autonomia, interpretação, autoria e as relações entre artista e estrutura social, ideológica e econômica.

GRUPO DE TRABALHO

Consuelo Alcioni B. Duarte Schlichta	(S. M. E.)
Eliana Márcio Bueno Mion	(S. M. E.)
Elmarina Samways	(S. M. E.)
Gelsumara A. Muzillo	(E. M. Moradias Ribeirão)
Jussara G. G. Bernardelli	(E. M. Arapongas)
Lizete M. Zem Wolf	(E. M. Sonia Kenski)
Maria Tereza Elias	(E. M. Jardim Paranaense)
Maria Margareth G. Chyla	(E. M. Jardim da Bandeiras)
Rita de Cássia G. Raicoski	(E. M. Colônia Augusta)
Rose Meri Trojan	(S. M. E.)
Rosemyriam Ribeiro dos S. Cunha	(E. M. Ulisses Falcão Vieira)
Sonia M. Teigão M. Marthos	(E. M. Cascavel)
Tânia M. Gregório de Andrade	(S. M. E.)
Valquiria Trocchmann Molinari	(E. M. Santo Antonio da Platina)

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: Um recorte dos conteúdos. Consuelo A. B. D. Schlichta. Escola Municipal Erasmo Pilotto, 1990.
(em anexo)
2. BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo, Ática, 1985.
3. _____. "Cultura brasileira" in MENDES, D. e outros. Filosofia da Educação Brasileira, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
4. CANCLINI, Nestor Garcia. A socialização da arte - teoria e prática na América Latina. 2 ed. São Paulo, Cultrix, 1984.
5. _____. A produção simbólica - teoria e metodologia em sociologia da arte. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
6. COUTINHO, C. N. "A ideologia como realidade prática" in GRAMSCI, Porto Alegre, L&P, 1981.
7. DIÁZ, Carmen. La creatividad en la Expresión Plástica, Madri, Narcea, 1986.
8. GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da História. 7 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.
9. _____. "Conceito de 'Nacional-popular'" in Literatura e Vida Nacional, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
10. _____. "A formação dos intelectuais" in Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
11. KEPES, Gyorgy. El Lenguaje de La Vision. Buenos Aires, Ediciones Infinito, 1969.
12. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
13. MARX e ENGELS. La Ideologia Alemana. Montevideu, Ediciones Riebls Unidos, 1969.

14. PAREYSON, Luigi. Os problemas da Estética. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
15. PORCHER, Louis (org). Educação Artística - luxo ou necessidade? 2 ed. São Paulo, Summus, 1982.
16. SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum a consciência filosófica. São Paulo, Cortez e Moraes, 1984
17. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). Currículo Básico Uma contribuição para a Escola Pública Brasileira. Curitiba, 1988, pág. 132 à 142 (em anexo).
18. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). Currículo Básico - para a Escola Pública do Paraná. Conteúdo da Plástica. Curitiba, 1990. (em anexo).
19. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO (Paraná). Currículo Básico. Curitiba, 1990.
20. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). Currículo Básico. Curitiba, 1988.
21. VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da práxis. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
22. _____. As idéias estéticas de Marx. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.